

# A FORMAÇÃO HUMANA

## DEBATES E REFLEXÕES SOBRE

### A EDUCAÇÃO, A HISTÓRIA E A SOCIEDADE



REBECA FREITAS IVANICKA  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
(ORGANIZADORAS)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

REBECA FREITAS IVANICKA  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
(ORGANIZADORAS)

**A FORMAÇÃO HUMANA:**  
DEBATES E REFLEXÕES SOBRE A  
EDUCAÇÃO, A HISTÓRIA E  
A SOCIEDADE



EDITORA  
SCHREIBEN

2022

© Dos organizadores - 2022

Editoração: Schreiben

Capa: Pixabay

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marciane Kessler (UFPeI)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

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

F724 A formação humana : debates e reflexões sobre a educação, a história e a sociedade. / Organizadoras: Rebeca Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. – Itapiranga: Schreiben, 2022.

396 p. ; e-book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-39-4

DOI: 10.29327/554224

1. Educação. I. Título. II. Ivanicska, Rebeca Freitas. III. Rocha, Bruna Beatriz da.

CDU 37

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Claudimir José da Silva</i>	
PREFÁCIO.....	10
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
A DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM DIALOGO SOBRE MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	11
<i>Wanderson Teixeira Gomes</i>	
<i>Edileuza Gomes de Souza</i>	
<i>Ueudison Alves Guimarães</i>	
<i>Anair Meirelles Quadrado</i>	
O OLHAR DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR.....	20
<i>Domingos Aparecido dos Reis</i>	
O MAL-ESTAR PSÍQUICO DO DOCENTE É CULPA DO MAGISTÉRIO? .....	26
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
OS DESAFIOS DE EDUCAR EM UMA SOCIEDADE LÍQUIDA.....	40
<i>Helaine Simões Soares</i>	
A MEDIAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: ASPECTOS CULTURAIS.....	48
<i>Paula D'ovana Simplicio Honório Filho</i>	
RELACIONES HUMANAS EN LA DIVERSIDAD: DIÁLOGOS EN EL AULA.....	55
<i>César Augusto Yaya Vargas</i>	
<i>Karen Daniela Barreto Arias</i>	
TRANSVERSALIDADE E MULTIDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA ENFRENTADOS PELAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS UMBANDA E CANDOMBLÉ .....	64
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Andreza Cristina Fernandes da Silva</i>	

EPISTEMOLOGIA AFRICANA COMO INSTRUMENTO DE DESCOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA: POSSIBILIDADES E LIMITES.....	78
<i>Carrecor Pereira</i>	
ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E ARTE.....	88
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
<i>Rossana Regina Guimarães Ramos Henz</i>	
<i>Pollyana Ramos Mattana Vieira</i>	
<i>Valdênia Sabrina Fragoso de Brito</i>	
CONSTRUINDO ESPAÇOS, TECENDO PERCURSOS: CARTOGRAFIAS DE EXPERIÊNCIAS LEITORAS EM CONTEXTOS DIGITAIS.....	97
<i>Miriam Laudicéa Leal Pereira</i>	
AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.....	105
<i>Alessandra Ribeiro Queiroz</i>	
<i>Miguel Barbosa Ramos</i>	
<i>Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz</i>	
O APLICATIVO MÓVEL DUOLINGO COMO MECANISMO INCLUSIVO NO ENSINO DE IDIOMAS.....	115
<i>Alessandra Ribeiro Queiroz</i>	
<i>Lucélia Cristina Brant Mariz Sá</i>	
<i>João Vitor Sampaio de Moura</i>	
ENSINO DE LITERATURA NA ERA DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS: CONEXÕES COM METODOLOGIAS ATIVAS.....	125
<i>Eduardo Ferreira da Silva</i>	
<i>Ivanda Maria Martins Silva</i>	
<i>Joelma Carla da Silva</i>	
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVOS CENÁRIOS, VELHAS INDAGAÇÕES.....	138
<i>Charle Ferreira Paz</i>	
<i>Carla Daniele Souza Chagas</i>	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPO DE PANDEMIA: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E NA MODALIDADE EAD DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO ACRE / CAMPUS CRUZEIRO DO SUL.....	147
<i>Maria Ederlene da Silva Correia</i>	
<i>José Roberto G. dos S. Nunes</i>	
<i>Aline Maria Araújo da Silva</i>	
<i>José Mauro Souza Uchôa</i>	

A RESSIGNIFICAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES E DA VIDA COTIDIANA: QUANDO A CRISE INUNDA O MUNDO POR MEIO DE UMA PANDEMIA.....	159
<i>Celso Gabatz</i>	
<i>Joici Antonia Ziegler</i>	
O PAPEL DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	171
<i>Carlos Eduardo da Silva</i>	
<i>Adriana Eunice de Oliveira e Silva</i>	
<i>Daniela Cardozo Dias da Silva</i>	
<i>Elaine Mendes dos Santos</i>	
<i>Telma Ap. M. Godoy Nascimento</i>	
<i>Andreza Aparecida Ferreira</i>	
<i>Alessandra de Fátima Alves</i>	
OS LIMITES DO ASPECTO LÚDICO NA APRENDIZAGEM.....	182
<i>Carlos Eduardo da Silva</i>	
<i>Isabella Nair Reis Nogueira</i>	
<i>Isabelle Maria Vulgarin</i>	
<i>Marcia Candido Fatorelli</i>	
<i>Maria Alessandra dos Santos Rodrigues</i>	
<i>Maria Cecília Macedo da Mota</i>	
<i>Regiane Catarina Rodrigues</i>	
<i>Alessandra de Fátima Alves</i>	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA.....	195
<i>Camila Ribeiro Tostes Toledo</i>	
<i>Cristina Hill Fávero</i>	
DE CHAPEUZINHO AOS TRÊS PORQUINHOS: A “MAGIA” DA FORMAÇÃO LEITORA NA SALA DE AULA.....	212
<i>Miriam Laudicéa Leal Pereira</i>	
<i>Ailton Leal Pereira</i>	
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A MÚSICA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	225
<i>Carlos Eduardo da Silva</i>	
<i>Ana Maria Carvalho</i>	
<i>Ana Paula Ribeiro Pinhal Costa</i>	
<i>Eliane Gonçalves Pasquoto Santos</i>	
<i>Fabiano da Rosa Romeiro</i>	
<i>Hélia Aparecida Israel Rodrigues</i>	
<i>Alessandra de Fátima Alves</i>	
A UTILIDADE EM CODIFICAR E DECOFICAR TEXTOS NO COTIDIANO E SUAS IMPLICAÇÕES NA LINGUAGEM.....	238

*Aline Suely Dias de Souza Ferreira*  
*Marcos Antônio de Araújo Dias*

O *PORTUGUÊS* QUE A CRIANÇA FALA E O *PORTUGUÊS* QUE A ESCOLA ENSINA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....246

*Claudimir José da Silva*

O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DE TEXTO PARA O TRATAMENTO DO TEXTO EM SALA DE AULA.....258

*Francisco Romário Paz Carvalho*

ANÁLISE CURRICULAR SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LIBRAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO DOS CARAJÁS.....267

*Melissa Maynara dos Passos Leal*

*Floriete Assunção Ribeiro*

*Jardeane Reis de Araújo*

*José Willen Brasil Lima*

*José Ribamar Cordeiro Coelho*

*Neila Nunes de Souza*

O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....281

*Miriam Laudicéa Leal Pereira*

*Ailton Leal Pereira*

TRANSVERSALIDADE PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E DA PESQUISA DE HISTÓRIA: ENTRE LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES.....294

*Kelly Christine de Andrade Oliveira*

PRECARIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO: A ESCOLA COMO ESPERANÇA E RESISTÊNCIA.....307

*Luciana Espich*

*Marli Klumb*

O REORDENAMENTO INSTITUCIONAL DO ATENDIMENTO SOCIODUCATIVO NO DISTRITO FEDERAL: DO CAJE ÀS UNIDADES DE INTERNAÇÃO.....314

*Dirce Maria da Silva*

*Eunice Nóbrega Portela*

*Priscila Ramos de Moraes Rego Agnello*

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DA TERCEIRA IDADE NA EJA: DESAFIOS DA ATUALIDADE.....328

*Arivaldo Ferreira Souza*

A FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO: CONTRIBUIÇÕES DA PARCERIA NECESSÁRIA FAMÍLIA - ESCOLA .....	338
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i> <i>Ana Karolina Oliveira Sobral</i>	
O FRUTO <i>EUTERPE OLERACEA</i> MART (AÇAÍ) NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI NO ESTADO DO PARÁ.....	347
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i> <i>Michelli Pixuna Lima</i>	
RELATOS DE SI, RELATOS DA HISTÓRIA: O SIGNIFICADO DE 1930 NA CAMPANHA PRESIDENCIAL DE VARGAS EM 1950.....	360
<i>Juliana Martins Alves</i>	
<i>GRANDE SERTÃO VEREDAS</i> EM MINISSÉRIE: EXTERIORIZAÇÃO E TRANSMISSÃO DA CULTURA POPULAR NORTE MINEIRA.....	371
<i>Andrea Cristina Martins Pereira</i> <i>Anna Clara Santos Mariz</i>	
REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, MODELOS AVALIATIVOS E DIÁLOGOS PERTINETES.....	382
<i>Marília Furtado de Assis e Souza</i>	
POSFÁCIO.....	395
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	396



# APRESENTAÇÃO

Começo esta apresentação trazendo Vigotski (2009) que diz “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio”. Dentro de cada capítulo deste livro há várias palavras que são verdadeiros exemplos de manifestações de produção de sentidos. Colocar em um papel as experiências, relatos, pesquisas é uma maneira de construir conhecimento no coletivo, é aprender com o outro e é assumir que não se aprende sozinho. Uma palavra só é som vazio se não tiver ninguém para escutá-la (ou lê-la).

Se hoje exponho palavras cheias de sentidos é porque foi no campo social, interagindo com o outro que fui me fazendo sujeito capaz de construir palavras com significado. Assim, a educação também se faz, através de mãos dadas, que se juntam para fazer história e ser ato na ação de educar. Há várias maneiras de ensinar e de aprender, mas nenhuma delas envolve um ser sozinho.

O livro “*A formação humana: debates e reflexões sobre a educação, a história e a sociedade*” traz palavras vivas, cheias de som, vozes e sentidos. São textos que foram produzidos a partir de pessoas que se reconhecem como pertencentes da sociedade, na área da educação, e que devido a isto são capazes de se doar. Ao doarem seus conhecimentos para outras pessoas, ambas poderão se construir.

Por fim, ao ler este livro, lembre-se que não são apenas palavras, mas som, vozes, que querem dialogar e interagir com você a cada grafia escrita. Neste jogo das interações humanas, entre leitores e escritores, cada palavra terá sentido, será útil e necessária ao fazer sociedade, escola e história.

*Claudimir José da Silva*

## PREFÁCIO

É tão gratificante organizar uma obra, é um momento especial e de extrema alegria. O desenvolvimento das temáticas, a dedicação dos autores e a conexão dos assuntos só mostram que a pesquisa acadêmica é um divisor e transformador na Formação Humana.

Ao ler cada texto preciso destacar que os autores foram brilhantes em suas análises e que a cada momento era possível entender que não existem fronteiras na escrita e leitura.

O filósofo alemão Immanuel Kant cita que “é no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.”

Por isso, esta obra teve como título “A FORMAÇÃO HUMANA: debates e reflexões sobre a Educação, a História e a Sociedade”, são temas interligados que criam rupturas e ampliam a dinâmica do mundo.

Os capítulos pertencem a cada autor e autora que contribuíram para essa produção, mas as possibilidades se transcendem para cada leitor. Que você possa ter uma excelente leitura e criar seu processo de construção por meio das palavras.

*Rebeca Freitas Ivanicska*

*Dezembro / 2021*

# A DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM DIALOGO SOBRE MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Wanderson Teixeira Gomes<sup>1</sup>

Edileuza Gomes de Souza<sup>2</sup>

Ueudison Alves Guimarães<sup>3</sup>

Anair Meirelles Quadrado<sup>4</sup>

## 1 Introdução

Durante muitos anos a educação atendia apenas grupos que conviviam em uma mesma região, mesmo bairro, mas com o passar do tempo essa dinâmica foi se modificando. Com as constantes modificações na sociedade, os países em

- 
- 1 Graduado em Ciências Biológicas- Universidade de Uberaba- (UNIUBE), Professor de Ciências atuante na Educação Básica, Especialista em Educação Ambiental – (IPEMIG), Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST University) E-mail: wandertg04@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0258880363350197>.
  - 2 Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Coordenadora Pedagógica da área de Linguagem no Ensino Fundamental II; Especialista em Psicologia Educacional (FIP-FFM-PB), Gestão Educacional e Alfabetização e Letramento (FSS / BA), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: souza.edileuza5@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7562956765841140>.
  - 3 Graduado em Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil – (ULBRA), Química – Faculdade Cidade João Pinheiro – (FCJP), Matemática – Centro Universitário Claretiano - (CLARETIANO), Geografia – Faculdade Mozarteum de São Paulo – (FAMOSP) e Física – Centro Universitário Favini – (UNIFAVENI); Professor de Pedagogia, Química, Matemática, Geografia e Física atuante na Educação Básica e Ensino Superior; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – (UFMT), Educação das Relações Étnico-Raciais no Contexto da Educação de Jovens e Adultos – (UFMT), Metodologia do Ensino em Química – (FIJ-RJ), Libras e Educação Inclusiva – (IFMT) e Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – (IFES); Mestrando em Educação: Especialização em Formação de Professores – Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA), Mestrado Profissional em Ensino de Física – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University). E-mail: ueudisonverde@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7975329809972139>.
  - 4 Graduada em Pedagogia - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Especialista em Informática na Educação (PUCRS), Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano (UNIASSELVI), Educação Especial e Inclusiva e Metodologia de Ensino (FAVENI), Graduada em Psicologia (UNISUL), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - MUST University. E-mail: anairquadrado@yahoo.com.br.

geral estão recebendo muitos imigrantes para o mercado de trabalho, e em consequência disso muitas famílias se instalaram no país, vindo de todas as partes do mundo. O Brasil já possui essa característica peculiar, que é de ser povoado por diferentes povos, mas políticas públicas foram necessárias para se reduzir as desigualdades sociais existentes.

A diversidade já faz parte da cultura de nosso país, e nas escolas aprendemos como viver em sociedade e respeitar as diferenças. A diversidade já é um assunto bastante debatido pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) desde o ano de 1997, quando destaca que a educação deve ser comprometida com a cidadania, e deve seguir os princípios que norteiam a educação escolar, dentre elas: Dignidade da pessoa humana; Igualdade de direitos; Participação; Corresponsabilidade pela vida social.

Diante do exposto acima, a escola ainda enfrenta alguns desafios que precisam ser repensados. O presente estudo analisará a gestão escolar frente aos desafios com a diversidade, que a princípio parece ser algo negativo para o ambiente escolar, mas se for vista com respeito mútuo, poderá se tornar um benefício para todos os sujeitos envolvidos neste processo.

E ainda com relação, a esses desafios da diversidade em ambiente escolar, e a garantia do aprendizado, CARVALHO (2002, p.70) argumenta da seguinte forma:

“Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”.

É relevante compreender quais os desafios a gestão escolar enfrenta com a diversidade e como é possível relacionar o tema com o uso das novas tecnologias. Também tem como objetivo analisar o papel do gestor escolar mediante a diversidade, como sua atuação pode favorecer o ambiente escolar e ainda minimizar os efeitos gerados pelas desigualdades sociais no âmbito escolar.

Portanto, será necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, acerca dos especialistas na área e debater com a realidade escolar atual. Muitos documentos que foram criados acerca deste assunto podem parecer desatualizados no contexto em que estamos inseridos, mas a essência do respeito e o objetivo de manter uma sociedade mais harmônica, não se modificam com o tempo. Em que referido estudo investigativo, foi totalmente fundamentado em uma metodologia qualitativa, pois o intuito é salientar o ponto de vista de alguns pensadores que discorrem do tema.

## **2. Os Desafios da Diversidade - Escola e Novas Tecnologias**

Como a própria palavra diz, o desafio é um ato de desafiar, em outras

definições pode ser vista como uma guerra, um combate, ou até um obstáculo a ser ultrapassado. E será nesta última definição que a diversidade será vista, como algo a ser ultrapassado, a ser observado e discutido.

Se a escola é o local onde se constroem as primeiras relações sociais das crianças, deve ser o primeiro lugar a combater ações discriminatórias e garantir que seja um espaço adequado para todos, independentemente de suas diferenças. As diferenças aqui apresentadas, primeiramente, se referem a tudo que existe de diferente e de alguma forma prejudica o desenvolvimento dos alunos. Posteriormente serão analisadas as diversidades que podem trazer benefícios para o desenvolvimento de todos. Mas iremos analisar primeiro os desafios que são prejudiciais à escola e seus envolvidos.

Uma situação muito recente foi à questão da falta de recursos tecnológicos de muitos estudantes, prejudicando de forma significativa o ensino de forma remota. E não somente os alunos, mas muitos professores também. Houve um atraso na educação e uma situação de impotência dos professores. Mas não tem como responsabilizar uma única pessoa, pois a tarefa de lidar com a diversidade não é somente do gestor escolar e sim de toda a comunidade escolar.

O Estado possui sua responsabilidade, porque na Constituição Federal de 1988, no art. 5º, a educação ganhou lugar de destaque quando foi reconhecida como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família prover e incentivar, em colaboração com a sociedade. Seu objetivo é o preparo para exercer a cidadania e qualificar para o trabalho (BRASIL, 1988).

No mesmo documento, a educação é vista como um ambiente que deve assegurar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, garantindo os direitos culturais e sociais. Mais adiante em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi de encontro com os direitos assegurados pela Constituição, e juntas conseguiram reconhecer as diferenças no contexto escolar.

As políticas públicas surgiram para garantir uma ação mais igualitária na comunidade escolar, nas relações existentes entre todos os funcionários da escola, e posteriormente com os alunos, suas famílias e toda a sociedade. São ações que precisam ser repensadas e discutidas quase que diariamente, pois as mudanças ocorrem com frequência e nem sempre é possível prever o que poderá acontecer.

Os desafios enfrentados pela escola consistem em descobrir qual a nossa identidade e qual a diferença que existe entre o eu e o outro. A escola passa a assumir um papel fundamental na formação de cidadãos críticos que devem buscar garantir seus direitos de ser respeitado e de ser atendido em suas necessidades pedagógicas, mas também de assumir um papel de respeito a todas as formas de vida que há em nossa sociedade.

A escola durante muitos anos não abria espaço para que mudanças sociais

pudessem acontecer, prevalecendo o conservadorismo e suas práticas rígidas de ensino. Os próprios professores não podiam expor suas necessidades e consequentemente muitos não enxergavam seus alunos da maneira como eles precisavam.

Esse modelo perdurou por muitos anos, mas já há tempos que essa realidade começou a mudar. A seguir será apresentado o conceito de gestão da diversidade que surgiu pela necessidade de refletir sobre os impactos negativos que a sociedade estava passando por discriminar pessoas que são vistas como diferentes.

Sobre os benefícios da diversidade escolar, serão debatidos no papel que o gestor escolar deve assumir para que ações sejam feitas para melhorar as relações humanas na escola e formar uma sociedade mais igualitária.

## ***2.1 Gestão da Diversidade no Ambiente Escolar***

A palavra diversidade significa algo que é diverso, com relação a escola pode significar como sendo um ambiente que recebe várias etnias, várias culturas, diferentes formas de pensar, agir, crer, enfim, são opiniões e ações diferentes. Mas como a escola consegue gerenciar toda essa diversidade? Como pensar em práticas educacionais e administrativas para minimizar os problemas com as desigualdades?

É possível compreender que a diversidade escolar deve ser discutida por todos através de um planejamento periódico. Esse planejamento consiste em analisar os problemas referentes à diversidade e buscar novas práticas para combater as diferenças dentro da escola.

Inicialmente será refletido sobre o surgimento da gestão da diversidade, que é uma ferramenta fundamental para qualquer ambiente de trabalho que busca uma igualdade de oportunidades, direitos, reconhecimentos, com estratégias que favoreçam as boas práticas de trabalho coletivo. Foi criada no final do século XX, e tem como o intuito, reduzir os conflitos gerados pelas desigualdades na sociedade.

Na escola a gestão da diversidade segue de forma diversa das empresas, onde é possível observar que poucas são as instituições que refletem sobre as necessidades de mudanças sobre a diversidade. Diniz (2009) discorre sobre a racionalidade instrumental que faz parte da gestão escolar:

A gestão de uma instituição educacional dos tempos atuais deve definir de forma séria e comprometida as seguintes questões: atender as necessidades e anseios dos seus clientes e comunidade em sua volta, favorecer a formação continuada dos seus profissionais professores, ser comprometida com a formação integral e o sucesso dos seus clientes, planejar, coordenar e avaliar a vida da escola de acordo com a realidade atual e estar pronta para solucionar e enfrentar os desafios diários da vida escolar (DINIZ, 2009, p. 64).

Primeiramente, é preciso saber que a realidade de uma instituição é diferente da outra. Não há como seguir o mesmo padrão de atitudes, mas sim identificar primeiro as diversidades que são observadas com mais frequência. A partir daí debater com a equipe escolar quais ações serão necessárias para atender as diferenças e necessidades do público escolar. Este público inclui todos os sujeitos envolvidos e não somente os estudantes, como afirma Aoyama e Perrude:

Compreender, a multiplicidade de sujeitos que compõe esse espaço: de homens, mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, todos seres humanos concretos, reais, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, determinantes dela e por ela determinado (AOYAMA; PERRUDE, 2009, p. 173).

Para, Gomes (2012), a diversidade pode ser “entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças” e surge “ em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica” tanto nacional como internacional, sendo assim os efeitos da desigualdades recaem sobre toda a sociedade (GOMES, 2012, p. 687).

Busca-se portanto compreender que a diversidade pode se tornar algo positivo para a sociedade, e essa tarefa pode ser inserida na escola também. Esta como sendo um ambiente que recebe diferentes grupos sociais, com diferentes pensamentos, crenças, condições socioeconômicas, costumes, valores, princípios, necessidades pedagógicas especiais, gêneros, idades, gerações, e tantos outros que surgem a cada instante. Assim, valoriza-se a ideia de pertencimento do indivíduo, a sua identidade étnica e cultural. Esta concepção é ratificada pelo Conselho Nacional de Educação no parecer n. 017/2001, no momento que afirma:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 200, p.11).

Sendo assim, um lugar propício para se debater diferentes valores e conseguir enxergar uma realidade que vai além de nossos conhecimentos. Para garantir uma boa convivência e ampliar nossos conhecimentos sobre as diversidades, é necessário romper com os preconceitos e com conceitos pré-determinados.

## ***2.2 O Papel da Gestão Escolar mediante a Diversidade***

Após compreender todos os desafios existentes na instituição e conhecer a prática de gestão da diversidade, é necessário discutir sobre como a gestão escolar

poderá agir mediante a diversidade. Uma definição mais atual diz que a escola precisa ser inclusiva, mas qual o sentido desta inclusão? Vejamos a seguir:

Escola inclusiva é aquela que reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, e garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus estudantes. Deste modo, uma instituição de educacional somente poderá ser conceituada como inclusiva, a partir do momento que estiver organizada para favorecer a cada estudante, a despeito de sua origem étnica, idade, sexo, condição social, deficiência ou qualquer outra circunstância (EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2004, p. 8).

A palavra inclusão parece se relacionar apenas aos estudantes com necessidades especiais. Eles também fazem parte de um grupo que precisa ser inclusivo, mas a inclusão deve ser de forma homogênea. Todos devem estar inseridos, independentemente de seu papel na escola, estudantes, professores, direção, funcionários, pais, etc.

Uma forma possível de intervenção do gestor escolar mediante a diversidade, é promover ações de acolhimento às diversidades. Essa intervenção pode ser feita através de palestras de conscientização, vídeos e filmes que retratam ações de discriminação e de posterior acolhimento. É possível promover debates e trabalhos coletivos, como uma forma de conhecer os valores e costumes dos estudantes.

Pois, de acordo com Gadotti (1992) é necessário conhecer e compreende que:

A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus estudantes para compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista (GADOTTI, 1992, p. 21).

Podem ser utilizados documentos públicos, como as Leis: dos Direitos Humanos; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei Maria da Penha; 1º da Declaração do Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, ambos citam que toda pessoa humana é detentora de direitos e deveres, que devem garantir seus direitos, mas devem também responder por ações que vão contra a dignidade da pessoa humana.

A UNESCO, citada acima, reconhece a relevância da diversidade cultural para a humanidade e esclarece que defesa da diversidade implica no “compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones” (UNESCO, 2002, p. 3).

Portanto, o gestor escolar possui um leque de ações voltadas para manter o respeito e harmonia entre a comunidade escolar. Ele sozinho não conseguirá



agir, sendo necessário planejar estrategicamente ações que promovam a participação de todos que estão diretamente ou indiretamente ligados à escola.

Assim, compete às instituições educacionais, repensar a concretização de uma gestão que atente e reconheça as diferenças. E, para que isso aconteça é importantíssimo que o gestor escolar compreenda o verdadeiro valor desse contexto, para a promoção de uma real educação democrática e independente, que favoreça para o desenvolvimento de uma sociedade mais acolhedora e menos excludente. Como Cury (2005) argumenta:

A educação como direito a sua efetivação em práticas sociais converte-se em instrumento de luta pela redução progressiva das desigualdades e extinção das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo (CURY 2005, P. 22).

Cabe a gestão escolar a difícil tarefa de mediar os conflitos que aparecem na escola, e essa mediação deve ser fundamentada em um posicionamento neutro e conhecimento que garanta a manifestação de todos, de forma prudente, para evitar que novos conflitos possam surgir. A função do gestor é mostrar que apesar de sermos diferentes em nossas opiniões e ações, devemos respeitar mutuamente ao próximo, para sermos respeitados também. A função da escola, nesta perspectiva, de acordo com os PCNs, é:

Promover princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade e diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da pluralidade cultural e as ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (BRASIL/SEF, 1997, p. 36).

Com isso cabe a gestão proporcionar condições para que isso ocorra. A função do gestor deve abranger o conhecimento de sua comunidade escolar, conhecer seu público, suas características, suas necessidades, e isso pode ser feito desde o ingresso dos alunos na escola, através de uma pesquisa socioeconômica e com questões relacionadas à realidade das famílias.

Com isso, evidenciamos que as instituições educacionais, como ambientes favoráveis a construção do caráter humano, necessitam se consolidar, através de uma organização curricular, como local essencial na prática de reconhecimento, mediações e atribuindo um novo significado das múltiplas identidades vividas pelos jovens em seu desenvolvimento social e cultural. Como Dayrell (1996) discorre em:

Compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão de homogeneidade e estereotipada da noção do aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas, de valores,

sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996, p. 140).

Há toda uma equipe multidisciplinar que pode contribuir para que seja feito um panorama social desse grupo de estudantes. Assim também pode ocorrer com o quadro de funcionários. Conhecer o que precisa ser mudado é a melhor forma de agir corretamente.

### 3. Considerações Finais

A diversidade está presente em nosso meio diariamente, e muitas vezes não sabemos como lidar com ela. No ambiente escolar essas diferenças são facilmente notadas por ser um ambiente de grande fluxo de pessoas, e por ser de convívio diário. Nenhuma relação humana é perfeita e os conflitos ocorrem diariamente.

Diante dessas questões a escola passa ser um ambiente muito propício para transformar os conflitos em situações de aprendizado para todos. A palavra primordial é o respeito. Respeitar ao próximo e aprender com ele. Respeitar as opiniões e refletir sobre nossas próprias ações. Isso não precisa ter idade pré-determinada, aliás é muito mais fácil ver uma criança respeitando seu colega que é “diferente” do que um adulto.

Tendo a escola essa função e essa possibilidade de transformar as relações sociais em grandes aprendizados, a pessoa que representa a escola, no caso o gestor escolar, deve prover meios para a efetivação dessas ações. Claro que sozinho não será possível, mas esse profissional conta com uma equipe multidisciplinar que pode contribuir para que a organização escolar ocorra de forma adequada para todos, desde os estudantes até os funcionários.

É o gestor que deve planejar e criar estratégias para a solução de problemas e para isso é necessário conhecer seu público. Este estudo visou compreender como o gestor escolar pode agir sobre a pluralidade de forma a beneficiar a comunidade escolar. Trazer para a escola riquezas que só são possíveis através de uma heterogeneidade.

A escola, portanto, passa a ser o primeiro lugar para desenvolver melhorias nas relações sociais e se ocorrer de forma correta e adequada para beneficiar todos, com certeza haverá uma modificação na sociedade.

### Referências

ALVES, M. A., GALEÃO, S. L. G. (2008). **A crítica da Gestão da diversidade nas organizações**. Revista de Administração de Empresas. Brasil.

AYOAMA, A. L.; PERRUDE, M. R. S. (2009) **Educação e Diversidade: as armadilhas produzidas e reproduzidas no espaço escolar**. In: Eliane Cleide da Silkva 19 Czernicsz; Marleide Rodrigues da Silva Perrude; Ana Lúcia Ferreira

Aoyama. (Org.). Política e Gestão da Educação. Londrina: Editora da UEL.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 017/2001**. Brasília. MEC/CNE 2001.

BRASIL. (2005). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6).

BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental– Brasília: MEC/SEF, 146 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ética: Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214

BRASIL.(1997) Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais, apresentação dos temas transversais e ética**. V. 08, Brasília,DF:MEC/SEF.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2008.

COUTINHO, L. R. de S. (2006) **Diversidade nas organizações brasileiras – um exercício de crítica do conceito e da prática através da desconstrução**. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante) - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração e Economia, Faculdade de Economia e Finanças – IBMEC, Rio de Janeiro.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2005.

DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DINIZ, S. H. S. (2009). **Gestão escolar: uma questão paradigmática**. In: Campos, C. M, & Braz, M. M. A. Gestão escolar: saber fazer. Fortaleza: UFC.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a escola (2004). Coordenação geral SEE/SP/ MEC; organização. Maria Salete Fábio Aranha. Secretaria de Educação Especial. V .3.

GOMES, N. L. (2012) **Desigualdades e diversidade na educação**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120 [cited 2016-09-19], pp.687-693. Disponível em :<https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

UNESCO. (2002) **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

# O OLHAR DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR

Domingos Aparecido dos Reis<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente atividade de pesquisa utilizou como metodologia a revisão bibliográfica com uma abordagem qualitativa para buscar refletindo sobre as questões abaixo: 1- Como deve se dar a gestão da diversidade, especialmente no campo educacional? 2- Quais os desafios da diversidade e das novas tecnologias centradas nas diferentes configurações da sociedade em que vivemos atualmente? 3- Qual o papel da gestão escolar nesse processo?

A escola é um espaço de convivência social, aprendizado e construção do indivíduo, dessa forma lida constantemente com diversidades de *bullying*, preconceito, entre outros que leva os discentes a situações constrangedoras, tornando o ambiente desfavorável para uma aprendizagem significativa. Diante disso, a gestão escolar juntos com os docentes trabalhar de forma colaborativa a fim de evitar essas situações por meio de palestras e diálogos, proporcionando a conscientização de todos, estabelecidos pelo Plano Político Pedagógico (PPP).

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no âmbito escolar auxilia na diversidade de novas formas de aprender e reaprender intuitivamente e dinâmico, por outro lado as mesmas TDICs podem ser usadas de formas negativas contra pessoas ocasionando experiências desfavoráveis na construção da igualdade e equidade na sociedade.

Nesse contexto, a gestão escolar reconhece inúmeras diversidades nas escolas, partindo desse pressuposto trabalhar com diferentes metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com intuito de atender todos os discentes de forma de equidade e qualidade, todos sabemos que cada aluno tem características ímpares

---

<sup>1</sup> Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. cursando a terceira graduação em Bacharelado Psicopedagogia na UNICESUMAR. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Escola Superior de Administração, HSM, Brasil. Licenciado em Pedagogia na Faculdade Associativa Brasil, FAB, Brasil. Licenciado em Letras (Português e Inglês) Universidade Paulista - UNIP. Professor de Educação Básica na Secretaria Estadual do Estado de São Paulo - SP. E-mail: domingos.professor2020@gmail.com. Currículos: <http://lattes.cnpq.br/1334111273034058> e <https://orcid.org/0000-0001-5729-1900>.

e diante disso necessita de uma pedagogia personalizada, ou seja, que abrange essas várias diversidades, sem nenhum preconceito ou algo indesejado.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Educação e a diversidade no campo educacional está constante evolução e discussão no campo científico, não podemos deixar de frisar que uma boa gestão escolar deve ser democrática baseada na autonomia, participativa e colaborativa, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9.394/96).

Segundo ao art.14 da LDB 9.934/96, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Esse artigo da LDB acima citado, reforça os elementos básicos para constituição e preparação de uma gestão democrática eficaz, com o plano político pedagógico (PPP) coletivo e participativo, conselho escolar envolvido no desenvolvimento da comunidade escolar de forma transparente e compromissada.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) o sistema educacional garantiu um avanço significativo para o desenvolvimento do ensino que contemplou no art.205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A respeito da diversidade expõe que:

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos (GOMES, 2012, p.687).

### ***2.1 GESTÃO DA DIVERSIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL***

A diversidade no campo educacional, refere-se que cada aluno tem desempenho diferentes entre si e ao objetivo de aprendizado, dessa forma a escola tem um papel fundamental em trabalhar essas inúmeras diversidades com intuito de garantir aos discentes um ambiente respeitoso e criar processos de aprendizagem que garante sua evolução significativa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998, p.92) “a educação escolar, ao considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial para a aprendizagem, atende às necessidades singulares de determinados alunos, analisa as possibilidades de aprendizagem de cada um e avalia a eficácia das medidas adotadas”.

A compreensão da diversidade não se dá apenas pelas capacidades intelectuais dos alunos, mas respeitar as diferenças multiculturais que são compartilhadas através do diálogo evitando qualquer tipo de discriminação, proporcionando um ambiente favorável para entender o outro.

Os docentes ao longo de sua carreira e formação contínua deve estar preparado com essas diversidades no contexto das salas de aulas, com intuito de preparar seus planejamentos para alcançar o máximo de alunos possíveis em seu componente curricular, não deixando de lado o que os alunos (as) já trazem de conhecimentos prévios respeitando-os e possibilitando suas contribuições nas discussões nas atividades, ou seja, estimular autonomia na construção do conhecimento.

O mesmo vale para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), veio reforçar o compromisso com a melhora com a Educação, possibilitar autonomia dos alunos (as) a buscar o desenvolvimento crítico, criativo e pensamento científico. Entre as dez competências gerais da Educação Básica, a de número seis, reforça a respeito da diversidade no âmbito escolar.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p.9).

## **2. 2 DESAFIOS DA DIVERSIDADE E DAS NOVAS TECNOLOGIAS**

Os principais desafios das diversidades no contexto escolar mostraram-se com mais relevância com a crise mundial do Covid-19 em 2020, pois em caráter emergencial criou-se aulas remotas com intuito de não perder o ano letivo. No entanto tanto professores e alunos tiveram que além de adaptar essa nova realidade global, foi desafiador usar os recursos como *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Zoom* e entre outras ferramentas digitais para a difusão do conhecimento e aprendizado.

Os professores em meios a essa diversidade de ensino remoto reaprenderam no modo de ensinar e na utilização das TDICs as formas mais adequadas das ferramentas digitais para cada momento e conteúdo de seu componente curricular, visando sempre na construção de uma aprendizagem significativa e intuitiva aos alunos (as).

O ponto essencial da questão para a mudança da escola não é existência dos mais modernos recursos tecnológicos e da comunicação para a gestão ou para prática pedagógica nas salas de aulas, mas a forma como esses recursos serão utilizados, provocando mudanças na cultura organizacional e sendo incorporados à prática dos profissionais sob novos conceitos e sob nova visão do papel de cada um. (ALCICI, 2014, p. 14).

Uma gestão escolar democrática está sempre preocupada com o crescimento profissional de sua equipe de colaboradores (professores, coordenadores pedagógicos etc.), para que diante dos avanços tecnológicos constantes em nossa sociedade, para que possa desenvolver um trabalho de forma mais participativa e colaborativa com os discentes que estão mergulhados nessa revolução tecnológica e transformadora de conhecimento, tornando a aprendizagem mais dinâmica e reflexiva.

É preciso investir em formação continuada, em serviço, cursos paralelos e participação em atividades culturais, acadêmicas ou não, que enriquecem o saber profissional. Esse deve ser a grande preocupação, tanto no âmbito das políticas públicas quanto no ambiente interno das instituições, por parte dos gestores educacionais. (ALCICI, 2014, p. 21).

### ***2.3 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NESSE CONTEXTO DA DIVERSIDADE***

No contexto da diversidade, o papel fundamental da gestão escolar não se resume apenas aos indivíduos de alguma necessidade especial nos espaços escolares, pois esse conceito é muito amplo e complexo na sociedade. Deve ser incluídas os valores culturais, étnicos, desigualdades sociais, permanência na escola e não o menos importante o uma aprendizagem que garanta a construção social do indivíduo a frente dos desafios da sociedade brasileira, conforme garante a Lei 9.394/96 da LBD art. 3. Inciso I.

A escola por meio da gestão escolar deverá proporcionar um ambiente democrático, reflexivo que reconheça essa multiculturalização de saberes vivenciados pelos discentes ao longo de sua vida, possibilitando sua prática social na sua formação.

Compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996, p.140).

O papel do gestor escolar é garantir pelo Plano Político Pedagógico (PPP), onde inclui competências que garante um ensino democrático e reflexivo

conforme os pilares da educação, aproximar as famílias na comunidade escolar, acompanhar os processos de aprendizagem da sua equipe pedagógica, criar e estimular capacitações aos seus educadores para que possa sempre está atualizados referente ao sistema educativo e não menos importante a rotina escolar.

### 3. CONCLUSÃO

Durante a essa pequena exposição, refletimos e compreendemos a gestão da diversidade no âmbito escolar, as TDICs e o papel da gestão escolar na difusão do compromisso ao sistema educacional brasileiro, onde determinar uma educação pautada em valores, respeito e crenças reforçando na construção de indivíduos capazes de enfrenta aos desafios pessoais e profissionais.

A diversidade e a gestão escolar trabalham de mãos juntos, pois torna nos contextos educacionais um espaço com multiplicas culturas, saberes e ideias enriquecendo a sociedade com indivíduos críticos e reflexivos prontos para combater as diversidades tanto pessoais e profissionais por meios desse convívio social.

As TDICs possibilitam uma ampla diversidade que os docentes podem acrescentar em suas aulas, contribuindo com recursos mais dinâmicos e interativos no processo ensino-aprendizagem e despertando nos discentes uma aprendizagem mais colaborativa, crítica, reflexiva e significativa.

E por fim, o papel da gestão escolar é promover por intermédio de políticas educacionais um espaço democrático, participativo, colaborativo, favorecendo inúmeras diversidades tanto para quem atua na educação e fora dela.

### 4. REFERÊNCIAS

ALCICI, S.A.R. (2014). **A Escola na Sociedade Moderna**. In Almeida et al (Eds), *Tecnologia na Escola - Abordagem Pedagógica e abordagem técnica* (pp. 1-22). Cengage Learning.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Senado Federal.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p

BRASIL, 2018. Ministério da Educação. [online] **Base Nacional Comum Curricular**. In: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte:



Ed. UFMG, 1996.

GOMES, N. L. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120 [cited 2016-09-19], pp.687-693. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002).

# O MAL-ESTAR PSÍQUICO DO DOCENTE É CULPA DO MAGISTÉRIO?

Eunice Nóbrega Portela<sup>1</sup>

Dirce Maria da Silva<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O problema do mal-estar docente tem sido revisitado na literatura nacional e internacional. Sua importância decorre da necessidade de se compreender o fenômeno da desistência da profissão, usualmente relacionado aos diagnósticos de Síndrome de *Burnout* ou do Esgotamento, uma das patologias mais recorrentes em professores no exercício das funções do magistério. O sofrimento psíquico é amplamente discutido na literatura como o mal-estar docente.

A partir da compreensão desse fenômeno como campo fértil de pesquisa e vasto em publicações, o recorte provocativo ora proposto, apresenta uma visão panorâmica quanto à questão do mal-estar psíquico e o trabalho docente.

Inicialmente deve-se considerar que o trabalho é prioridade ontológica, indissociavelmente inserida à práxis humana, cuja dinâmica é determinante do processo de autoconstrução do sujeito. Sendo assim, é uma atividade vital da espécie humana, objeto da sua vontade livre e consciente e, ao mesmo tempo, meio para garantir sua subsistência. O trabalho constitui atividade social imprescindível, transcende os limites das formas biológicas, fazendo parte da evolução gradativa fundamental do indivíduo (PORTELA, 2018, ANTUNES, 2004, LUKÁCS, 1979).

Nesse sentido, o trabalho docente é uma escolha do profissional, que com sua ocupação procura garantir bem-estar social, psíquico, e a necessária qualidade de vida. Entretanto, existem controvérsias a esse respeito, uma vez que o exercício do magistério tem sido apontado como gerador de mal-estares e de sofrimento dos professores. Esse capítulo apresenta-se como aporte teórico da

---

1 Doutora em Educação pela Universidade de Brasília- UnB, com ênfase em Psicologia Social. Professora universitária. Psicopedagoga. Psicanalista. Consultora Empresarial. Pesquisadora. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano-Unieuro/DF. Professora universitária, Psicopedagoga Clínica e Institucional. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

temática em estudo e como norteador de novas pesquisas.

Conforme o objetivo proposto adotou-se abordagem qualitativa e descritiva de revisão de literatura, por proporcionarem ampliar a compreensão do fenômeno, no sentido de ampliar a contribuição reflexiva sobre o assunto em questão. A escolha do método é caminho preponderante para se iniciar qualquer pesquisa. Optou-se aqui pelo método indutivo, que tem como característica a utilização de estruturas do pensamento lógico, que nos possibilita examinar fenômenos já existentes em contextos nos quais é possível confirmar a validade das informações (TRIVIÑOS, 1987; CERVO e BERVIAN, 2002; VERGARA, 2005).

## **2 A ORIGEM DO MAL-ESTAR PSÍQUICO DO DOCENTE: CONCEITOS E MANIFESTAÇÕES**

A obra “O mal-estar na civilização” escrita por Freud originalmente em 1930 e publicado no Brasil em 1997, é fundamento da tese dessa discussão e está relacionada ao pressuposto freudiano que se vincula ao propósito da vida, a busca do bem-estar individual. Empenhado em empregar elementos teóricos psicanalíticos na interpretação da natureza religiosa do homem, Freud afirma que, historicamente, a religião deu conta de responder a muitas questões, todavia, deve-se abandonar o anseio de uma resposta universal absoluta e totalizante, pois o propósito da vida só pode ser definido no campo individual.

Freud (1997) aponta uma possibilidade de colocação universal: os homens se esforçam para encontrar a felicidade. Esta é alcançada por meio da vivência de intensos sentimentos de prazer, e ante a perspectiva da ausência de sofrimento. Baseando-se na lógica interna da teoria psicanalítica, podemos afirmar que o propósito da vida está contido no princípio do prazer.

Na concepção trágica, que embasa o pensamento freudiano, a existência do prazer só é plausível em contraposição ao sofrimento. Logo, é necessário lutar pela existência, mesmo com todo o conflito. Nesse sentido, a felicidade é inesperada, passageira, toma-nos de surpresa, constituindo-se, portanto, uma raridade. Por outro lado, o sofrimento é mais comum, pois ele decorre de três grandes fontes: (1) nosso próprio corpo; (2) o mundo externo; e (3) nossos relacionamentos com os outros.

A origem maior de sofrimento são nossos relacionamentos. De acordo com Moreira (2005), se o outro, por um lado, apresenta-se em sua dimensão de pessoa, como o inferno corporificado, de outro lado, sem o encontro com ele, não haverá mundo humano. Então, a constituição da esfera psíquica depende do encontro com a alteridade de si e do outro, encontro quase sempre traumático.

Isso ocorre por que no início da constituição do sujeito, não há o reconhecimento do outro, convive-se no autoerotismo, numa conjuntura de

autossuficiência. Dessa forma, o nível de frustração é baixo ou inexistente. No entanto, quando o sujeito entende sua dependência do outro, a questão da frustração passa a ser categórica. De acordo com Freud, ocorre a transformação do ego. Deste para o ego-prazer, e em seguida, para a ego-realidade; as pulsões sofrendo então alterações que levam o autoerotismo original ao amor objetal (FREUD, 1976).

Do mesmo modo, diante da ameaça do sofrimento, advindos da frustração, o princípio do prazer transforma-se em princípio de realidade. A frustração delimita o prazer, introduzindo a ideia de transferência, e até de não consumação do desejo. E a felicidade, que antes se concentrava na realização do desejo, passa a buscar a esquivo do sofrimento.

Na concepção freudiana o mal-estar é parte do processo civilizatório, pois civilização e sujeito estão imbricados, constituem-se reciprocamente, e, as inquietações e frustrações são elementos formadores da subjetividade.

O processo civilizatório impôs ao homem o autogerenciamento, que exige do sujeito a convivência com os outros. Essa regulação constitui condição para a existência de laços entre os sujeitos. No entanto, no cenário dessa civilização, suscita satisfação ou mal-estar, que advém pelo reconhecimento de si como sujeito e a identificação (ou não) com o outro, e pelo necessário cuidado da própria vida, mas também com a dos outros da espécie.

É por meio da cultura que o homem se constitui, enquanto humano, levando o ex-selvagem à noção de si (sujeito) e do outro (objeto). Nasce assim o desejo, em substituição das pulsões instintuais, e seus objetos, como a felicidade, o amor, a tristeza, a frustração, a doença, a saúde. Impelido a conter a agressividade, inventa a culpa, e com isso gera doenças na alma e no corpo; destrói, constrói, desconstrói e reconstrói, procurando sentido para a vida, já que dela passa a ter consciência (FREUD, 1976).

Isso acontece por que, no processo de constituição da subjetividade, ocorre a formação do aparelho psíquico, formado pelo *superego*, consciência da lei externa, que introduz o princípio de realidade, pois é a instância moral socializada. Também pelo *ego*, que faz a mediação entre os mundos interno e externo, e procura equilibrar os instintos às exigências do mundo real, e, pelo *id*, mundo instintivo das pulsões, que, ao se dar conta do desprazer ou frustração, pode começar a gerar patologias.

Para Freud (1976), o sofrimento psíquico é um passivo do processo civilizatório, é o sofrimento do dar-se conta dos sentimentos, sem dar conta, fundamentalmente, de todos eles. A intensidade e a frequência do mal-estar ampliam o sofrimento psíquico, podendo gerar sentimentos como ansiedade, angústia, desprazer, sofrimento, depressão, e outros estados psíquicos comuns, que podem gerar doenças. Mas, ao tentar evitar o sofrimento, o sujeito coloca a obtenção do

prazer em segundo plano.

Ao tentar utilizar de subterfúgios para fugir do sofrimento, o sujeito reveste-se da energia usada pelo ego na satisfação de seus desejos. Entretanto, Freud nos diz que, ao encontrar a interdição do mundo externo, há a reinvestida na busca de medidas anódinas, isto é, sem grande eficácia, como o apelo à religião, e satisfações substitutivas, como a sublimação oferecida pela arte; ou ainda, o uso de substâncias tóxicas, na tentativa de encontrar prazer e fugir do mal-estar provocado pela realidade vivida.

À luz da psicanálise freudiana, o homem não tem como fugir do delírio do processo civilizatório, pois é inserido nele ao nascer e constitui-se através dele enquanto indivíduo, embora sinta-se, por vezes, inimigo da civilização. Essa discussão é ampliada por Freud na obra “O Futuro de uma Ilusão” (1927), quando o autor aprofunda a compreensão do sujeito civilizado e dos percalços que passa em decorrência desse processo.

Para Freud, todo sujeito é virtualmente inimigo da civilização, e enfatiza que o homem não é espontaneamente amante do trabalho. A civilização elevou o sujeito acima de sua condição de animal, desenvolvendo conhecimento e capacidade para controlar a natureza, e obter por esse intermédio, riqueza para a satisfação de suas necessidades. Assim, o trabalho segue a lógica da carência, ou seja, por meio dele procura-se a satisfação e também a produção de riquezas. Esta última, uma das ilusões alimentadas pelo sujeito civilizado.

Esse sujeito civilizado, numa cultura capitalista, para responder aos apelos de consumo e à manutenção do *status*, submete-se a ampliadas jornadas de trabalho, como meio de melhorar os salários e manter o padrão de vida. Se, conforme afirmou Freud (1927), o sujeito não é amante do trabalho, o excesso de atividade laboral pode ser um dos fatores que provoca sofrimento psíquico e aumenta a sensação de mal-estar.

A compreensão desses fenômenos leva ao entendimento do sentimento de mal-estar, descrito pelos docentes no exercício do magistério. Mas, todos que trabalham, independente da profissão, podem experimentar e descrever sintomas indicativos de sofrimento psíquico.

## **2.1 O SUJEITO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O LUGAR DO CONSCIENTE E DO INCONSCIENTE**

Na teoria freudiana o trabalho faz parte da sujeição da realidade, que submete a pessoa ao sofrimento inevitável, considerando sua condição humana e as suas necessidades de sobrevivência no mundo civilizado. O sofrimento, ao qual ele é submetido na relação de trabalho, representa uma ameaça em três dimensões: o corpo, fadado à decadência; o mundo externo, que pode se voltar contra

ele de forma destrutiva e, o relacionamento com os outros, sendo esta última, a dimensão considerada a mais torturante do sofrimento humano (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, o trabalho docente, pela sua natureza relacional, intensifica o que na psicanálise considera-se uma dimensão do sofrimento, pois quanto maior o nível de interação, maior o sentimento de sofrimento.

Outra forma de relacionamento geradora de sofrimento é a relação entre o trabalhador e o empregador, pois ela ocorre não só no plano do inconsciente, como também em uma dimensão imaginária. Trata-se de uma relação que envolve “dor” e “sofrimento”, apontados no sentido da ferida narcísica, quando algo nos incomoda, ou quando percebemos que nossas expectativas não correspondem à realidade (OLIVEIRA, 2006).

Cabe ressaltar que essa relação entre o ser que trabalha e a organização que o emprega, não ocorre apenas no plano do inconsciente, mas como um investimento da libido para alcançar determinados objetivos. A energia aqui empregada busca a satisfação dos desejos de poder aquisitivo, *status*, viagens, compras, entre outros, que seria da ordem do consciente. O problema é como equilibrar consciente e inconsciente, no sentido de minimizar o sentimento de frustração, considerando-se que o sofrimento é inerente à civilização e, portanto, inevitável.

Para entender essa relação desenvolvida pelo homem em relação à instituição em que trabalha, é importante retornar ao estudo do “Caso Schreber” descrito por Freud publicado em 1910 e traduzido em português em 1981. Trata-se de um estudo de caso clínico de paranoia, que relata uma forma de transferência, desenvolvida pelo sujeito em relação à instituição em que trabalha, que passa a ter uma relação antropomorfizada com a empresa, passando a atribuir-lhe qualidades humanas, projetando ali sentimentos e afetos, como se fosse uma “quase-pessoa”, sujeita a sentimentos, ideias e padecimentos.

Oliveira (2006) confirma essa tese e acrescenta que “o mesmo acontece com os professores, em relação à escola: falam dela como se fosse a ‘segunda casa’, para alguns um verdadeiro ‘lar’, e estabelecem com os companheiros de trabalho e com os alunos, relações fraternas e quase parentais”. No entanto, essas relações são permeadas por ambivalências de amor e ódio e por outros sentimentos e fantasias presentes nos relacionamentos familiares. Contudo, o sentimento antropomorfizado pode ser encontrado em outras áreas, o que demonstra não ser uma característica apenas do profissional docente.

Sendo assim, o fenômeno ilusório que se constitui na relação sujeito/ instituição não deve ser pensado enquanto erro, mas fundamentado num processo psíquico de tentativa de realização de desejo, ou seja, numa busca de encobrimento da falta e do próprio desamparo do homem na sua relação com a vida. (LEITE, 2002)

Os momentos de crise de uma cultura, quando fracassam os ideais, apontam para a existência de ilusões construídas, que se pautaram num pano de fundo de desconhecimento da precariedade da relação do homem com a realidade social. O contraponto é o fato de que a vida, em contínuo devir, indica o limite dos ideais e, como consequência, a necessidade de sua reconstrução.

Nessa perspectiva, o mal-estar do sujeito na cultura indica as principais fontes de infelicidade para o homem: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos corpos e a inadequação quanto às regras, Estado e sociedade.

Portanto, a existência do mal-estar exige do sujeito um trabalho psíquico contínuo, fundamental no incentivo às identificações e à construção permanente de ideais. A impotência do sujeito indica a presença de uma renúncia pulsional, efeito da identificação imaginária com a instituição em que trabalha, que é abarcada por um desencantamento quanto aos ideais modernos, que produz no sujeito algo como uma tendência a desistir do polo *desejante*, devido à identificação com esses ideais perdidos.

A consequência, ao que tudo indica, parece conviver na dificuldade da reconstrução de novos ideais sociais, capazes de aglutinar os sujeitos em torno de um projeto comum, isto é, se há algumas décadas atrás, o trabalho na educação congregava uma série de expectativas favoráveis, no que diz respeito à realização do bem comum, hoje, revela certo fracasso nessa direção.

Nesse sentido, o mal-estar da sociedade pós-moderna compreende questões que são externas ao indivíduo, que envolvem aspectos culturais, religiosos, sociais, econômicos, políticos e científicos. Esses fatores conceberam tal crise nos ideais da modernidade, que trouxe como herança a renúncia do desejo do sujeito, demonstrando sua fragilidade e seu desamparo.

Entende-se que há em tais elementos, não um, mas diversos mal-estares, e o trabalho do professor possui relação direta com eles, sendo necessário haver a compreensão de que a existência do mal-estar na docência se deu em decorrência do mal-estar na cultura e na civilização.

Isso, por si só, já diferencia o mal-estar docente, conforme Lobato (2004), de um mal-estar qualquer, e apontaria para o caráter irreduzível e intransponível aos quais todos nós, os civilizados, estaríamos subordinados. Ainda que possamos senti-lo e nomeá-lo, o mal-estar se exprime como uma questão de *não saber absoluto*, incomodando a todos, inclusive aos que tentam teorizá-lo.

O mal-estar docente é, então, um conceito que pretende traduzir os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor, em decorrência do resultado das condições em que realiza o seu trabalho. Ele pode manifestar-se em diversos graus, partindo de uma insatisfação profissional e chegando a estados depressivos (ESTEVE e FRACCHIA, 1995).

Para Esteve e Fracchia (1988), o mal-estar docente nomeia os sentimentos

de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto que emergem no professor, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança, como finalidade da educação, irreversivelmente, os colocou.

Para Lobato (2004), os elementos acima citados podem ser traduzidos em forma de culpa pelo sujeito, isto é, o mal-estar pode se manifestar de forma involuntária, sendo necessário observar o produto de seus efeitos. Tais resultados podem ser perceptíveis nos aspectos sociológicos e nas relações, como também na perspectiva psicológica, que pode confirmar a vivência do mal-estar.

O problema do mal-estar docente deve ser visto de forma singular, não pode ser entendido somente como um problema biológico, nem apenas psicológico, ou tão somente de ordem sociológica. Vê-se o mal-estar docente como um sofrimento psíquico "com sintomas psíquicos, que apontam para o desconforto subjetivo e singular do sujeito, no exercício do seu *métier*", conforme Aguiar e Almeida (2008).

O conceito construído é o de que o mal-estar docente é uma descrição dos sentimentos do profissional professor na contemporaneidade, que pode ser evidenciado através da manifestação das dificuldades ou impossibilidades do profissional do magistério de lidar com os problemas presentes na escola (ARANDA, 2007).

A manifestação do mal-estar docente é conhecida através de relatos de sentimentos de angústia, desconforto e impotência, resultantes da tensão nas relações estabelecidas, e mediante a necessidade de intervenção do professor, em situações que se colocam no cotidiano de sua prática. De acordo com Esteves (1999), são os efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência.

Acrescenta-se a esses, outros sintomas, tanto de ordem física quanto psíquica, manifestados quando se trata do mal-estar docente, tais como úlceras, insônia, tensão muscular, doenças cardiovasculares, afecções de laringe e pregas vocais, problemas de coluna, dentre outros, no que diz respeito a problemas físicos, e sintomas psicológicos como ansiedade e depressão, até chegar a graves comprometimentos da saúde mental. Tais ocorrências são resultantes de dificuldades no gerenciamento dos fatores que provocam esse mal-estar.

Portela (2018) nos diz que o problema das patologias descritas tem sido comumente diagnosticado como Síndrome de *Burnout*, Síndrome da desistência, ou ainda, do Esgotamento, e costuma afetar pessoas que trabalham nas profissões em que o nível de interação é mais acentuado. Entre as causas das queixas dos professores estão: excesso de trabalho, esforço excessivo e desempenho de funções para além das quais foi designado.

Há ainda, a desilusão, ao perceber que o trabalho não era o que se esperava; decepção com superiores, colegas e o ambiente de trabalho. Destaca-se ainda



o nível elevado de expectativa e cobrança no que tange o próprio desempenho, em oposição ao idealizado, ou ao manifestado por um ideal da sociedade, como a maior dentre essas causas.

Dados de uma pesquisa publicada por Codo (1999), realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, por solicitação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, indicam que 48% dos docentes brasileiros apresentam sintomas da Síndrome de *Burnout*.

Murta (2002) acrescenta que *Burnout* é uma espécie de labor crônico, expressão do sofrimento psíquico e da deteriorização afetiva da pessoa, que prejudica sua relação com o trabalho, com as instituições ou organizações e com as pessoas. O professor adoce em seu ambiente de trabalho, misturando sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional, ao conceber o exercício do magistério como lugar de sofrimento.

Mas, o sofrimento psíquico do professor não pode ser entendido como sendo um fenômeno somente de ordem biológica, pois há imensa carga de ordem psíquica, subjetiva e relacional, conforme ressaltam Aguiar e Almeida (2008), pois o mal-estar docente comparece pelo não dito, pela palavra não anunciada, por performances que traduzem a fragilidade psíquica do professor e que são evidenciadas por meio das doenças psicossomáticas.

O *sofrimento*, diz Dejours (1994), acontece por que, não encontrando possibilidade de descarga da energia pulsional acumulada, ocorre o sentimento de desprazer e tensão. Essa energia fixa-se no corpo, num processo de somatização da carga psíquica, podendo desencadear graves perturbações. Se não houver, no modo de organização do trabalho, oportunidades imediatas de descarga da energia pulsional, produzem-se as patologias.

## **2.2 O TRABALHO DOCENTE, O MAL-ESTAR E A SÍNDROME DE BURNOUT**

O recorte psicanalítico deste trabalho direcionou o olhar para a compreensão do sujeito, trabalho, mal-estar e problemas psíquicos, como a Síndrome de *Burnout*. Tal abordagem parte do sentimento de desamparo que se inicia quando o homem percebe-se como ser dividido, sente-se numa situação de desamparo, deixa de ser o “senhor de sua própria casa”, pois não tem pleno controle de todos os seus afetos, medos, desejos, impulsos, sentimentos e certezas. Sua mente tem uma imensa porção não consciente, sobre a qual ele não tem domínio.

A divisão do psíquico em consciente e inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise. Freud, ao criar a psicanálise, verificou que existem processos que estão além da percepção da “nossa consciência” e que, assim sendo, não é possível mesmo haver domínio total e soberania, nem mesmo sobre si.

É com base nesta premissa, que diversos processos patológicos como histerias, neuroses, psicoses e outros fenômenos cotidianos, como atos falhos, esquecimentos e sonhos são compreendidos e explicados no contexto da ciência psicanalítica. Da mesma forma, entende-se que é por meio dela que se pode compreender e explicar o fenômeno do mal-estar e como ele se manifesta no trabalho docente. De modo semelhante, a patologia denominada Síndrome de *Burnout* configura-se no sujeito psíquico, de forma consciente e inconsciente.

O mal-estar, apesar da descrição dos sintomas psíquicos e físicos visivelmente descritos nos estudos, não está isento da análise subjetiva, na forma como cada sujeito interpreta essa realidade e interage com ela. Não se pode negligenciar que o que é sofrimento para alguns docentes, pode ser equilíbrio e felicidade para outros. Eis aí, então, um paradoxo.

Dejours (1994) realizou estudo sobre a loucura, analisando patologias atribuídas ao processo laboral, e investigou, a partir da organização e do trabalho, relações existentes entre este, o prazer e o sofrimento. Para Dejours existe um paradoxo psíquico do trabalho: o que é para uns fonte de equilíbrio, é para outros, causa de fadiga e sofrimento. Logo, atribuir tão somente ao mal-estar da civilização todos os problemas relativos ao trabalho, caracteriza de forma reducionista o sentido da compreensão do sujeito psíquico.

A análise detalhada de algumas pesquisas publicadas sobre o mal-estar dos professores, além de focarem sintomas do sofrimento psíquico, chamam atenção para a questão da relação entre o eu e o outro. Não se trata de uma visão pessimista à luz da discussão narcisista apenas, amplamente discutida por Freud na sua obra “O mal-estar na civilização”. Nos resultados das pesquisas sobre a temática relacionada, é possível fazer a leitura desses apelos e desejos narcísicos do eu, principalmente quando o outro aparece como um obstáculo. E é a partir desse espírito que encontramos espaço para a ampliação das possibilidades de análise do tema ao qual nos propomos.

Corroborando com essa linha de raciocínio, Aranda (2007) afirma que os principais fatores de mal-estar docente podem advir de uma parte ou do conjunto de relações, por meio do necessário contato com o aluno, com a comunidade escolar, com colegas, com equipe diretiva. Nessas relações a figura do outro sempre aparece como obstáculo e como causador do sofrimento do professor.

O sentimento de solidão descrito pelos professores ao lidarem com os problemas do cotidiano escolar, e apontado como gerador do mal-estar docente, apresenta-se como um “incômodo sentimento difuso, que gera um ciclo degenerativo da eficácia docente. Por ser um fenômeno situado para além do indivíduo nas relações que se estabelecem na escola e na sociedade, é possível referir-se a esse sentimento, conforme já mencionado, não como um mal-estar, mas como um conjunto de mal-estares.

O termo mal-estares, no plural, talvez seja a utilização mais assertiva para a compreensão do sofrimento psíquico do professor. Lopes (2010) traz essa visão a partir de vários aspectos: O mal-estar enquanto adoecimento psicológico, decorrente da situação de trabalho; o mal-estar enquanto gestão malsucedida, diante dos problemas que o professor detecta no cotidiano da escola e os insuficientes recursos disponíveis para lhes fazer frente; o mal-estar como discrepância entre o que se gostaria de ser e o que realmente se é, além de outros já descritos.

Mais uma vez reforça-se a tese da contradição existente entre o trabalho docente como protagonista do mal-estar dos professores. O que geralmente se observa nos estudos sobre o tema é a questão do sentimento de desamparo nas situações que envolvem a relação de convivência. O desamparo anuncia a dependência irremediável entre o eu e o outro.

Assim sendo, o encontro com a alteridade mostrará sua face. Isto porque o eu anseia reduzir o outro a si mesmo, para satisfazer seu desejo de poder. Mas a irredutibilidade é a marca da alteridade, o que produz um sofrimento sem saída no interior da relação, pois o sujeito não pode prescindir deste encontro. O encontro com o outro é um destino inexorável para o eu (MOREIRA, 2005).

Birman (2006) afirma que o mal-estar na modernidade se condensou em torno da experiência psíquica do desamparo. A presença trágica do experimento da individualidade moderna e os destinos, muitas vezes assustadores, construídos pelas subjetividades para lidar com o desamparo, conduziram os sujeitos, ao narcisismo, à crueldade e à destruição. Assim, a sujeição não deixa de aparecer como um sentimento de impotência do professor em relação ao outro. Sujeitar-se ao que para ele apresenta-se como excesso de idealização, pressões e cobranças, pode levar o docente ao mal-estar, por não conseguir gerenciar as contradições, e não percebem que passam a atribuir ao trabalho docente todo mal-estar sentido, e toda a causa do sofrimento psíquico.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fenômeno do adoecimento do professor no exercício do trabalho docente ainda é bastante negligenciado pelos próprios pares e também pelos atores governamentais.

O mal-estar vivenciado pelos profissionais do magistério é, a princípio, o mesmo experienciado por todos os indivíduos, diante dos dilemas do mundo civilizado. Na perspectiva da psicanálise, é considerado fenômeno inerente à sociedade, é cultural, no sentido antropológico do termo, fato que desmonta a afirmativa de que o trabalho do magistério seja o causador exclusivo do sofrimento psíquico do professor.

Sujeitar-se a normas, leis e a tudo que limita, representa para o homem a

contenção da força da pulsão de morte, reprimida no âmbito social como forma de garantia da civilidade. Não há um meio de conter o mal-estar inerente à própria condição de existir e estar no mundo, ou anular a dor da dívida simbólica e eterna na convivência com o outro. Uma alternativa é aprender a conviver e entender que, apesar da angústia, que teima em se manifestar, o homem é um ser gregário, de natureza interdependente.

O magistério, com isso, deixa de ser visto como o único causador do mal-estar docente, por que, por mais que o ser humano tenha consciência da necessidade do trabalho, raramente o vê como uma satisfação. Mas é necessário considerar que a relação com o trabalho é subjetiva, podendo ser fonte de sofrimento ou de prazer, o que vai depender da forma como o sujeito se relaciona com ele, com o meio e com as pessoas.

Eis aí o paradoxo inexorável, pois, se o trabalho é causador de mal-estar, a falta dele gera maior sofrimento, por ampliar a sensação de desamparo. O trabalho aparece como um meio para garantir a subsistência. O ser sujeita-se à situação, embora demonstre sofrimento diante do emprego, das relações de trabalho e da necessidade de se relacionar. Assim, o sujeito narcisista, ao ter seus desejos frustrados, percebe sua situação de desamparo e de dependência do convívio social. Não obstante, atribui ao outro, nesse caso, ao trabalho, o fator preponderante do seu mal-estar, vivenciando-o como obstáculo intransponível, que o impede de agir como o selvagem que foi, antes de habitar o mundo civilizado.

O mal-estar docente, quer seja de natureza psíquica ou física, não pode ser negligenciado, pois é real. Contudo, há que se observar o fenômeno da somatização de dores e doenças, sobretudo quando esse quadro emocional e psíquico pode ser diagnosticado como Síndrome de *Burnout*. Dessa forma, os sintomas que levam à patologização do mal-estar do professor, nem sempre podem ter relação direta e exclusiva com o trabalho do magistério.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. UFRS, RS, 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17311>. Acesso em: 15, Nov. 2021.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, 418 p.

BIRMAN, Joel. **Dor e sofrimento na contemporaneidade**: sobre o sujeito na modernidade. *Trieb*, v. 5, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, 2006.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é Burnout?** In: CODO, Wanderley (org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ, Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1990.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo, Cortez – Oboré, 1992.

DEJOURS, Christophe e ABDOUCHELI, Elisabeth. **Desejo ou motivação? A interrogação psicanalítica do trabalho**. In: DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elisabeth e JAYET, Christian. Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola *Dejouriana* à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo, Atlas, 1994.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESTEVE, José Manuel et al. **Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española**. In Esteve, José Manuel, Profesores en conflicto (pp. 223-234). Madrid: Narcea, 1984.

ESTEVE, José Manuel; FRACCHIA, Alice. **Le malaise des enseignants**. Revue Française de Pédagogie, 1988.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Lisboa, Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável**. In: S. Freud, Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. 23, pp. 247-287. Trabalho original publicado em 1937, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREUD, Sigmund. **Reflexões para os tempos de guerra e morte**. In: **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIV, pp. 311-326. Texto original publicado em 1915. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. **Um caso de paranóia descrito de forma autobiográfica (Caso Schreber)**, em Obras Completas - original publicado em 1910. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e**

**outros trabalhos.** Trabalhos originais publicados em 1927, 1930. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição Standard brasileira; traduzido do alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia.** Texto originalmente publicado em 1917. Editora Cosac Naify, 2014.

LAVILLE, Claudine Blanchard. **Os professores - entre o sofrimento psíquico e o sofrimento.** Loyola. São Paulo, 2005.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **A Idealização do Ato Educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares.** Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. Vol. V, n. 8, 1º semestre, 2006.

LEITE, Sonia. **Das relações sujeito-instituição: uma leitura psicanalítica.** Revista Mal-Estar e Subjetividade, v.2, n.2, Fortaleza, 2002.

LOBATO, Angela. **O mal-estar e a sublimação.** *In:* O mal-estar na civilização, hoje. Curso Psicanalítico de Brasília. Terceira Jornada de Trabalhos. Brasília, 2004.

LOPES, Amélia. **PAINEL: MOTIVAÇÃO E MAL-ESTAR DOCENTE. IV Colóquio de Ciências da Educação “Os professores: identidades (re) construídas” – Área das Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2010.**

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. A alteridade no enlaçamento social: uma leitura sobre o texto freudiano “O mal-estar na civilização”. Revista Estudos Psicologia, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/SkZrvYm5kDQr3yd-4QtHYcTm/?lang=pt>. Acesso: 15, Nov. 2021.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **A análise do fenômeno do “mal-estar docente” a partir da categoria da contradição, 2009.** Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/poster4/02.pdf>. Acesso em: 03, Nov. 2021.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas.** Ciência Cognitiva, 7, 27-41, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org> Acessado em: 14, Nov, 2021.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2018. 293p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

# OS DESAFIOS DE EDUCAR EM UMA SOCIEDADE LÍQUIDA

*Helaine Simões Soares<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo identificar alguns dos desafios da educação, estudar e analisar as mudanças socioculturais, principalmente no final do século XX e no século XXI, as quais implicam diretamente no campo educacional. Além de analisar essas mudanças, buscamos instigar o leitor a reflexão, para que desse modo, possam propor novos métodos de ensino que possuam eficácia em tempos tão remotos com constantes mudanças. A problemática e a complexidade da modernidade líquida, principalmente no campo educacional, nos remetem a repensar as práticas educacionais, e acima de tudo despertar o pensamento crítico no aluno, para que o mesmo possa além do campo escolar, saber viver em sociedade.

Bauman (2007) afirmou que vivemos em tempos líquidos, ou seja, tempos nos quais as instituições e/ou organizações sociais não podem (e nem conseguem) permanecer com a mesma forma por muito tempo. Tal contexto parece aprisionar o homem por todos os lados, mesmo nos espaços em que a educação atua, pois ela também se modifica na medida em que se criam novas políticas, novos modelos, novas formas etc, o que talvez ocorra em virtude dos próprios variados métodos de ensino já existentes. Há uma preocupação demasiada com o que vem a ser educar e com o como fazê-lo. Por isso, vale perguntar: a educação será uma questão apenas de metodologia? Educação, Educare, Educere, Eductio, Educatio, quantas são as origens? Quantas são as crenças histórico-sócio-culturais? Assim posto, parece ser mais fácil dizer sobre o que não é educar.

Na fase atual da modernidade, que é líquida (BAUMAN, 2001), ou seja, uma fase muito mais dinâmica do que o seu próprio início, observamos os mais diversos perfis de estudantes. Alunos tímidos, reprimidos, agressivos, questionadores, conservadores, outros liberais, enfim, uma multiplicidade de educandos se espalha pelas diversas escolas e universidades do país e do mundo. Tal variedade,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis; Email: helainesimoes-mg@gmail.com.



por vezes, transmite sensações de insegurança aos docentes, que necessitam constantemente de preparo e atualizações na sua formação continuada. As aulas em formato tradicional apresentam significações diferenciadas na contemporaneidade e os estudantes demonstram novas exigências nas questões didático-metodológicas, que são influenciadas também pela aceleração “líquido-moderna”. Belloni (2002) alerta que as novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber e aprender, algo ligado a experiências mais completas, em contraposição aos métodos “bancários” de conhecimentos abstratos, freqüentemente vistos na escola. Se isso for verdade, continua a autora, a instituição escolar corre o risco de perder a capacidade de contato com as novas gerações que ela deve educar.

Diante de tais aspectos, este trabalho analisa as transformações sociais, buscando a compreensão das intensas crises que se multiplicam no campo da educação e propondo novos modelos educativos, rompendo com a estrutura educacional tradicional e implantando um novo meio de ensino prático que surta efeitos em uma sociedade pós-moderna.

O mundo do lado de fora das escolas, cresceu de uma maneira diferente daquele para o qual elas estavam preparadas a educar nossos alunos. Em tais circunstâncias, preparar para toda a vida vai adquirir um novo significado diante das atuais circunstâncias sociais. Ou, no mínimo, certa descrença em relação ao seu potencial aplicativo.

## DESENVOLVIMENTO

Segundo Bauman (2001), falando sobre a sociedade, o mesmo utiliza o termo “sociedade líquida”, para fazer uma analogia ao estado da matéria que se transforma. Para Bauman, “‘Líquido-moderna’ é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2007, p.7).

O que Bauman demonstra como modernidade líquida, é uma fase que se defronta à modernidade sólida, a época em que se desenhou e consagrou-se com a Revolução Industrial, o Iluminismo e incontáveis eventos e teorias que formularam um mundo por uma racionalidade que definiu um saber fazer, baseado na soberania da ciência, no cálculo, na lógica, na efetividade do planejamento, na indústria, na continuidade e na fidelidade aos compromissos.

“Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via de cálculo racional dos efeitos; [...] Por isso mesmo essa forma de “derreter os sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar – nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com

eles. (BAUMAN, 2001, p.10)

Para Bauman (2001), é nesse estado de liquidez, em que toda a estrutura social sólida se desestrutura, desconstruindo todos os moldes tradicionais e valores presentes, volatilizando a ação do indivíduo que abandona suas referências.

São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta. Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que não sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. Mas quer dizer que estamos passando de uma era de ‘grupos de referência’ predeterminados a uma outra de ‘comparação universal’, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual [...] não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosa e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo (BAUMAN, 2001 p. 14).

Essas mudanças são uma repetição da quais aconteceram em outras épocas, onde houve segundo Bauman (2001), um “derretimento” dos parâmetros sociais e a desconstrução dos paradigmas das sociedades, os quais se permanecem no estado “líquido” até que se torne sólidos novamente por ações dos indivíduos de determinado momento.

É um processo de destruição para a construção, uma substituição de determinados valores e a criação de um novo ordenamento, com valores próprios para a compatibilidade das relações humanas, aonde a vida não para e nem pode parar, pois assinala-se como uma busca incessante por modernização, porque se não fizerem isso, acabam sendo excluídos.

Se a vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal, a vida líquido-moderna é uma encenação diária de transitoriedade universal. O que os cidadãos do mundo líquido-moderno descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre (BAUMAN 2013, p.22).

Essa sociedade líquido-moderna acabou com a durabilidade das coisas que nela existe tudo passou a ser descartável. Vivemos em um cenário projetado a alterações e substituições, volatilizando as ações dos indivíduos.

Podemos perceber notáveis mudanças no cenário educacional na modernidade líquida, na forma de produção, distribuição, aquisição, assimilação e utilização, pois o aluno deixou de ser alguém passivo, para se tornar parte da construção do conhecimento. Em entrevista Zygmunt Bauman fala que não há como voltar à situação em que o professor é o único conhecedor, a única fonte, o único guia. Neste sentido precisamos não apenas alimentar os alunos com conteúdo, mas sim com o pensamento crítico, capaz de reverter modelos hoje inábeis de dar

conta de dialogar com o cenário atual. (ALFANO, 2015)

Nesse sentido ocorre a necessidade do docente inovar, compreender e falar a mesma linguagem do aluno, essa proximidade de ambas as partes é fundamental, as relações afetivas como sendo importantes, visto que a construção e transmissão de conhecimentos proposta pela escola acabam gerando uma relação interpessoal, uma troca de experiências entre os indivíduos.

Ainda considerando a questão da inovação dentro da sala de aula, uma porcentagem muito alta de professores não conseguem inovar, utilizar das tecnologias educacionais disponíveis no ambiente, como nos aponta Brito e Purificação, (2017, p. 51),

[...] temos percebido que há uma grande tendência de profissionais da educação, de diversos níveis, pensarem apenas na ferramenta computador, da qual já admitiram abertamente sentir “medo”. Entretanto, no momento em que se desenvolve uma atividade na qual esse profissional se depara com o manuseio de outro recurso tecnológico, como retroprojetor, esse medo não é explicitado. Alguns demonstram até certo desdém por esse recurso, ao mesmo tempo em não conseguem manuseá-los (ligar/desligar/ajustar o foco) e explora-lo de forma criativa na sala de aula.

A falta de domínio dessas ferramentas tecnológicas, principalmente do computador pelo professor, acaba causando um certo afastamento do aluno, pois o mesmo detém domínio quase por completo da máquina, além de que “com frequência, o aluno domina muito mais essa tecnologia que o seu professor” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2017, p.79).

Um grande percentual de professores atuantes são da geração passada, o quais não tiveram acesso a essa tecnologia em sua formação, e por isso acabam não tendo um bom relacionamento com aparatos tecnológicos, além do receio em mudar; mudar sempre foi o maior dilema da humanidade, o novo sempre promoveu espanto, ainda mais para quem não teve um formação tecnológica.

Na escola, esse sentimento de ambivalência entre professores permanece entre querer mudar ou não mudar, desejar o novo e temê-lo, sitiando-os sempre às voltas com esses conflitos, quase nunca explícitos, mas passíveis de serem percebidos nas mais diferentes situações no dia a dia das escolas (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2017, P.83).

Para esses professores a única saída aponta Brito e Purificação (2017, p. 47), é a formação continua para que esses docentes consigam melhor manuseá-las e entender a tecnologia como uma aliada na educação.

É necessário fazer com que o professor saiba atuar diante a esse modelo de sociedade tecnológico, com “o uso dos recursos tecnológicos que possam apoiá-lo em sua atuação em sala de aula e na dinâmica de investigações de suas próprias práticas” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2017 p.18), pois a tecnologia tanto na sociedade quanto em sala de aula é uma realidade, perante a isso nos aconselha

Bauman: - Não há como conceber a sociedade do futuro sem tecnologia. Então, se não pode vencê-la, una-se a ela” (ALFANO, 2015).

Outro grande problema que encontramos na educação é a questão da desatenção do aluno, como comentou Bauman no encontro, Educação 360, que os jovens não conseguem mais deter a concentração por muito tempo, a tecnologia trouxe consigo essa praticidade, o que antes era preciso ler dezenas de livros para encontrar um fragmento desejado, hoje com uma simples pesquisa no Google o jovem encontra milhões de respostas para o que precisa, essa imediatividade faz com que cada vez se torne mais difícil para o professor manter o controle em sala de aula, principalmente quando é preciso que seja feita leituras (ALFANO, 2015).

Um dos grandes desafios que encontramos, está em manter o jovem em contato com professor em sua forma física, no ambiente escolar pois “esse novo cidadão do mundo se insere cada vez mais na sociedade das tecnologias”, (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2017, p.24). A figura professor perdeu o encantamento e deixou ser sinônimo de conhecimento, pois o mesmo eles adquirem através de aparelhos tecnológicos ao acessarem a internet. O celular é o equipamento mais utilizado, sendo de fácil acesso e portabilidade, está presente no cotidiano dos jovens.

A desigualdade social é outro fator que acaba comprometendo não somente a educação, mas ao acesso a ela, o modelo de sociedade capitalista, acaba por limitar o acesso, segundo Bauman, o “[...] capitalismo se destaca por criar problemas, e não por solucioná-los” (BAUMAN, 2010, p. 7).

Bauman nos lembra que, nos EUA, quase 70% dos alunos na universidade vêm das classes mais altas da sociedade, enquanto apenas 3% são das camadas de baixa renda, já na Grã-Bretanha, ocorre uma inversão, quando se deveria diminuir os preços para as pessoas com menos dinheiro, cada vez sobem mais esse valor, impossibilitando uma economia necessária que possibilite que seus filhos cursarem a universidade, uma reafirmação da desigualdade social (ALFANO, 2015).

A educação está calcada pela política e comprometida pelos interesses corporativos, reproduzindo privilégios as classes mais altas da sociedade e deixando de lado as camadas fragilizadas pelo sistema capitalista de consumo.

“Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista” (BAUMAN 2013, p.13), se instaurou uma cultura, de modo que toda uma nova geração está circundada por uma cultura da “contra-economia”, promovendo uma adoração à novidade, ao consumo incansável e, ao mesmo tempo insaciável.

O consumismo dos dias atuais consiste em acumular objetos, com uma descartabilidade muito forte. A educação na modernidade líquida, assim como qualquer outro produto, também passa a ser considerada um “produto”, um produto como qualquer outro que possa ser consumido e descartado.

Despertar o pensamento crítico no aluno é fundamental para que a escola e a educação façam sentido na modernidade líquida, a mera recepção não é mais cabível a esse novo aluno, pois o número de informação é muito grande e em uma velocidade muito alta. Esse número elevado de informações acaba destruindo algumas capacidades psicológicas, como atenção, concentração, consistência e o pensamento linear.

Para confrontar sua condição existencial e enfrentar seus desafios, a humanidade precisa se colocar acima dos dados da experiência a que tem acesso enquanto indivíduos. Ou seja, a percepção individual, para ser ampliada, necessita da assistência de intérpretes munidos com dados não amplamente disponíveis à experiência individual. E a sociologia, enquanto parte integrante desse processo interpretativo-um processo em andamento e permanentemente inconclusivo-, constitui um empenho constante para ampliar os horizontes cognitivos dos indivíduos e uma voz potencialmente poderosa nesse diálogo sem fim com a condição humana (BAUMAN, 2003, p. 31).

A problemática e a complexidade da modernidade líquida, principalmente no campo educacional, nos remetem a repensar as práticas educacionais, e acima de tudo despertar o pensamento crítico no aluno, para que o mesmo possa além do campo escolar, saber viver em sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa sociedade tem grandes mudanças ao longo dos anos, mudando não somente o espaço físico, mas também o modo de se relacionar dos indivíduos, a primeira mudança significativa aconteceu na Revolução Industrial, considerada um divisor de águas, pois influenciou de alguma forma a vida cotidiana da época. A particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pela utilização de máquinas. Esse momento é considerado pelos economistas com a partida para o crescimento autossustentável.

A Revolução Digital do século passado é a que mais influenciou a nossa sociedade, com a implantação de aparelhos tecnológicos, e principalmente a internet. Sem dúvida, a Revolução Digital resultou em ilimitados impactos sociais e mudanças difundidas no estilo de vida das pessoas, aumentando e melhorando a capacidade de comunicação e de obter informações.

Hoje vivemos em um pós-modernismo, ou Modernidade Líquida como prefere mencionar o sociólogo Zygmunt Bauman, pois considera o termo pós-moderno um conceito ideológico. O indivíduo da Modernidade Líquida traz consigo o intencionalismo de modificar todos os aspectos dos movimentados mencionados, pois considera algo ultrapassado e que precisa ser superado. Esse processo de superação dos modelos anteriores acaba tornando o indivíduo da

Modernidade Líquida sem identidade, pois o mesmo precisa romper com os moldes sólidos da sociedade. Essa ruptura acabou tornando esse “novo ser”, em alguém fragilizado por não saber ao certo qual norte tomar. Relatividade, velocidade e medo são os principais fatores dos indivíduos.

O modelos de relação entre os indivíduos também foram afetados, sendo a internet a principal ocasionadora desse fato, a praticidade e velocidade no modo de trocar informações fez com que todos migrassem para este recurso. Hoje contamos com o ciberespaço e as redes sociais, locais onde o indivíduo pode representar ser quem ele deseja ser. Essas mudanças nos modos das relações, fez com que as pessoas dessa sociedade perdessem a capacidade de se relacionar e o contato pessoal

Todo esse processo de fortes transformações socioculturais e pessoais acabou atingindo também a educação, promovendo mudanças no cenário educacional. Com a chegada da internet nos defrontamos com as novas possibilidades, desafios e incertezas no processo de ensino aprendizagem. O número de informações e a praticidade de obtê-las faz com que o aluno não seja mais apenas mero receptor passivo de conhecimento, o colocando em uma posição ativa, onde por muitas vezes o aluno confronta a explicação do professor utilizando a pesquisa pela celular. Esse aspecto exige um processo inovador por parte do docente, pois o mesmo passou a ser o mediador do conhecimento ao aluno.

A inserção da tecnologia e principalmente a internet no campo educacional trouxe consigo muitos dilemas: o primeiro deles é, a falta de domínio por parte de uma grande maioria de professores, outros ficam na velha indecisão, continuar com o modelo tradicional de ensino, ou inovar, utilizando da tecnologia em sala de aula.

Podem-se notar muitos avanços provenientes da inserção da tecnologia no campo educacional, mas da mesma forma que surgiram pontos positivos, aconteceram os negativos. Manter a concentração do jovem em sala de aula está cada vez mais difícil, a facilidade ao acesso a informação tornou esse jovem impaciente e imediatista. Despertar o pensamento crítico dos alunos, fazer com que ele pense sem influência da internet, é outro aspecto negativo que acaba acontecendo.

A desigualdade é o único problema que continua presente no cenário educacional, pois mesmo com todas essas mudanças, com políticas sociais e acesso a informações, uma pequena minoria de jovens humildes consegue adentrar no ensino privado, sendo assim, uma reafirmação da desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

ALFANO, B. **‘A educação deve ser pensada durante a vida inteira’, diz Zygmunt Bauman.** Disponível em: < [www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidada](http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidada)

nia/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-a-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-aj88vxc1j174lcjewlr2t9y34> Acesso em 17 de dezembro de 2021.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril, 2002.

BRITO, G. d., & PURIFICAÇÃO, I. d. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: intersaberes, 2017.

# A MEDIAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: ASPECTOS CULTURAIS

Paula D'ovana Simplício Honório Filho<sup>1</sup>

## Introdução

A partir da definição de Aristóteles de que o homem é um animal político, podemos entender que somos seres sociáveis e estamos sempre em defesa de nossos interesses individuais. Partindo desta premissa, devemos pensar a escola como um ambiente social diversificado e conseqüentemente propício ao conflito de interesses. Desta forma, é preciso repensar as práxis pedagógicas utilizadas para a solução de eventuais divergências que se manifestam no ambiente escolar.

Nossa sociedade ainda se prende a métodos de solução de conflitos, que tendem a judicializá-los de forma excessiva e conseqüentemente acabam por reforçar padrões e valores sociais desiguais. Esta prática está atrelada ao conceito de “*habitus*”, bem como à definição de capital cultural defendida por Bourdieu (1999).

Em toda sociedade se busca por meios pacíficos de solução de conflitos. Essa busca se expandiu em outros setores, e um deles é o ambiente escolar. Assim, desde a Convenção de Salamanca<sup>2</sup> são crescentes as discussões sobre os benefícios que a mediação pode proporcionar quando desenvolvida no ambiente escolar (MOUSINHO et al. 2010). Atualmente, é possível perceber mudanças significativas no contexto escolar, que vão desde novas metodologias de ensino como também novas formas de pensar e encarar as relações que se estabelecem nesses espaços.

Deste modo, o objeto de trabalho a ser desenvolvido tem como tema a mediação no contexto da escola. O objetivo principal busca compreender de que forma nossos círculos sociais influenciam na nossa maneira de lidar com os

---

1 Graduada em direito pela Universidade Federal de Ouro Preto, Graduanda em Pedagogia pela Uninove e Mestranda em educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Contato: pauladeovana@gmail.com.

2 **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em 01 jun. 2021.



conflitos e ainda como a mediação pode contribuir para uma aproximação entre família e escola enquanto comunidade escolar.

### **A influência do território na construção de conflitos e na reprodução de *habitus* adversariais de resolução de conflitos.**

A escola é sem dúvida, um espaço de formação de conteúdos, mas, sobretudo de formação de sujeitos, deste modo as práticas educacionais devem romper com padrões opressores e reprodutores e buscar efetivar seu caráter emancipatório.

Os aspectos culturais locais podem ser fatores que contribuem para a reprodução e formação de conflitos. Considerando o ambiente escolar inserido nesses locais, este tende a reproduzir os aspectos culturais do ambiente externo que o rodeia. Lugares altamente conflituosos, tendem a reproduzir ambientes educacionais também conflituosos.

Ao pensarmos em locais que são pouco desenvolvidos, onde o capital cultural é pouco valorizado em contraponto ao capital econômico, esses locais que se apresentam com inúmeros problemas sociais coletivos, são propícios ao desenvolvimento de conflitos, e esses conflitos tendem a serem reproduzidos no ambiente escolar.

A atuação de escolas em contextos periféricos é interpelada por elementos oriundos do território. De acordo com Santos, Moreira e Gandin (2018, p.764) as preocupações de escolas situadas em regiões periféricas consideradas de vulnerabilidade social lidam, com “fatores que envolvem pobreza, mobilidade urbana, (in)segurança, condições materiais precárias”, habitação, entre outros aspectos, que outras escolas inseridas em contextos não periféricos não precisam lidar. Isso produz uma série de ações concretas demandadas pelo trabalho da escola, que tem sua função ampliada pois, precisa agir constantemente na mediação de conflitos que vão além do cunho educacional.

Assim quando a escola enquanto instituição passa a ser reconhecida como uma escola de um território de periferia, a mesma classificação é dada aos profissionais e alunos que nela se encontram. Essa afirmação e corroborada por Paiva e Burgos (2009 apud Santos; Moreira; Gandin, 2018, p.763) ao tecer conclusões sobre a escola inserida em um território segregado “por razões econômicas e culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização”.

Santos, Moreira e Gandin (2018) apresentam em seu trabalho alguns conceitos sobre o “efeito do espaço social” e sua influência sobre uma determinada população e seus respectivos autores sendo eles: “efeito de lugar” (BOURDIEU,

2012), “efeito de território ou de vizinhança” (ANDRADE; SILVEIRA, 2013), “geografia de oportunidades” (BRUNO; MENDES, 2014). Apesar de apresentarem algumas diferenças conceituais Santos, Moreira e Gandin (2018, p.763) apontam que em comum essas definições trazem a indicação “do impacto do local onde as pessoas vivem e suas características socioculturais, sobre os modos de vida dessas pessoas, sobre seus destinos e trajetórias, sobre as oportunidades e as limitações atreladas a este lugar”.

Tal noção traz a ideia de que o fato de pertencer, de estar em um determinado território influencia de diversos modos a vida social dos sujeitos, inclusive na forma de lidar com os conflitos.

Embora a escola seja pensada por muitos como um lugar de emancipação, os estudos de Pierre Bourdieu (1960,1970), nos mostra que a escola cumpre a função de reprodução das estruturas sociais. Contrariando a tese da escola libertadora, Bourdieu (1960,1970) tece uma argumentação na qual a escola é vista como mais um dos mecanismos de manutenção da estrutura de classes, utilizado pela classe dominante para se manter no poder, desta forma, a escola seria o lócus de uma violência simbólica contra as camadas populares.

Enquanto instituição a escola não se esquivava à luta. Uma das ações empenhadas é a mediação, que pode ser uma grande aliada do processo educacional, uma vez que se trata de uma técnica informal, voluntária e não adversarial de solução de controvérsias que visa a dar voz aos envolvidos. A mediação busca promover uma cultura de paz em ambientes que muitas vezes estão tomados pelos conflitos e tendem a reproduzir desigualdades sociais, impostas pela classe dominante.

Muitas vezes, os próprios agentes escolares legitimam certos comportamentos em razão de uma desigualdade hierárquica existente no ambiente escolar, gerando o que Bourdieu definiria como violência simbólica<sup>3</sup>. Mesmo dentro do ambiente social de uma sala de aula existem diversidades socio culturais dos alunos que refletem diretamente na experiência escolar dos mesmos. O professor segrega seus alunos como sendo os que possuem um capital cultural considerado positivo, daqueles que não o possuem.

Assim, o emprego tácito e muitas vezes inconsciente de um conceito punitivo de justiça está relacionado ao recrudescimento do conflito e de suas repercussões negativas, ou seja, o conflito é sempre visto como algo negativo e qualquer tentativa de resolução de controvérsias que contrarie os padrões já positivados

---

3 De acordo com Bourdieu (1996, p.16) “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” in SANTOS, **José Vicente Tavares do**. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. Revista Crítica de Ciências Sociais. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.6169>. Acesso em: 01 jun. 2021.

dentro do ambiente escolar são sempre deslegitimados. A escola ainda se mostra conservadora, em suas práxis de resolução de controvérsias e o espaço escolar que deveria romper com esses paradigmas, acaba reforçando ideais punitivistas. Embora a escola tenha um caráter emancipatório, muitas vezes, acaba sendo um local reprodutor de desigualdades e de surgimento de conflitos.

Nesse sentido, a reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma permite, por sua vez, a reprodução da cultura dominante. Essa reprodução que também acontece no nível cultural reforça o poder simbólico das relações de força que se estabeleceram no seio da sociedade.

Deste modo, as práticas de solução de conflitos enraizadas no ambiente escolar, estão diretamente relacionadas aos efeitos culturais provocados pelo “*locus*” no qual a escola está inserida. Assim, uma comunidade altamente conflituosa, tende a levar suas divergências para o ambiente escolar, que já sobrecarregado com outras demandas sociais para além da educação, acaba por ter uma visão minimalista e negativa do conflito. Na tentativa da escola de erradicar o conflito rapidamente, acaba perpetuando-o dentro do ambiente escolar, pois não investiga e trata o conflito em sua raiz, mas apenas reproduz práticas punitivistas e seletivistas como, por exemplo, elevação do tom de voz, suspensões e desligamentos de uma ou de todas as partes envolvidas, tratando as questões de modo superficial.

No tocante ao conflito, a mediação escolar se mostra como meio possível para repensar as práxis pedagógicas de resolução de conflitos no ambiente escolar, pois compreende que os conflitos externos podem impactar de maneira significativa o campo educacional.

### **A importância da sociologia da educação no estudo da relação família e escola, a partir da visão de capital cultural.**

Entendendo a escola como um espaço complexo e diversificado, é possível identificar que os estudos sobre a escola envolvem temas múltiplos e igualmente relevantes que concorrem para compor o panorama da cultura escolar (FALSARELLA, 2018).

A sociologia da educação enquanto campo de estudo, ganha espaço nos anos 60 quando a sociedade se torna cada vez mais complexa devido ao contexto capitalista e de evolução tecnológica. Neste cenário, pós-guerra a escola ocupa papel central na sociedade e reflete os conflitos sociais, ou seja, as relações de força entre os grupos sociais presentes na sociedade da época também se apresentam dentro do ambiente escolar. Assim, a cultura escolar passa a ser reconhecida como a cultura legitimamente válida.

Petit (1982 apud NOGUEIRA, 1990, p. 50) ao tratar do impulso da

sociologia da educação confirma que “não foi por acaso que a sociologia da educação ganhou impulso no momento em que um vasto desenvolvimento da escolarização abalava as velhas instituições do ensino secundário inferior e superior e da universidade». Os conflitos políticos principalmente sobre as desigualdades sociais que se estabeleceram no pós guerra, replicavam-se nos conflitos enfrentados no ambiente escolar. O momento era de reforço do mito da igualdade educacional com a massificação do ensino e a popularização da escola enquanto uma instituição social.

Nesse sentido, é mister salientar as colocações de Falsarella (2018, p.619) que reverbera:

Estudar a escola implica, outrossim, engajar-se na discussão de questões relacionadas à democratização das oportunidades educacionais. É comum que se relacione as desigualdades nas aprendizagens à expansão de oportunidades de acesso e de permanência na escola, o que constitui uma visão reducionista dos problemas da educação escolar.

Assim, a sociologia da educação se firma enquanto ciência que visa compreender as interferências dessa sociedade complexa nos processos educacionais bem como as relações humanas existentes no campo educacional.

Se nos voltarmos aos conceitos trazidos por Bourdieu (1999) sobre a estratificação e as relações de poder existentes nos ambientes escolares, veremos que há uma estrutura social enraizada que influencia no modo de pensar e agir dos indivíduos, uma vez que a estratificação indica a existência de diferenças, de desigualdades entre pessoas de uma determinada sociedade, transpostas para o campo dos conflitos essas desigualdades se mantêm. A forma como os indivíduos vão lidar com o conflito no ambiente escolar estão intrinsecamente atreladas aos ideais de uma cultura dominante, e refletem a judicialização excessiva do conflito. A cultura escolar demonstra a força das tradições, desta forma promover mudanças na educação é uma questão complexa.

Segundo Bourdieu (1999) temos o capital cultural caracterizado por uma “perpetuação” de um sistema de valores sociais, adquiridos no seio familiar, de onde também é analisado o *habitus*, “sistema de disposições duráveis”, no qual a família também tem papel fundamental no que diz respeito à “perpetuação” para manter ou melhorar a posição de um indivíduo ou determinado grupo social em um sistema de classes. Percebemos na família a importância de seu papel na construção de *habitus* sobre a forma como lidamos com conflitos. Nossos comportamentos advêm da forma como o grupo social no qual estamos inseridos tendem a se relacionar entre si e conseqüentemente reproduzem o mesmo comportamento dentro do ambiente escolar. Muitos conflitos externos podem repercutir no campo educacional, desta forma o diálogo aliado ao processo de ensino e aprendizagem pode se tornar um meio de obtenção de mudanças sociais.

Hábitos demonstrados pelo indivíduo no ambiente escolar demonstrando a forma como pensam e agem, revelam as convicções por meio das quais seu núcleo familiar se relaciona com meio social que ocupa.

É crescente em nossa sociedade a busca por meios pacíficos de solução de conflitos. Essa busca se expandiu em outros setores, e um deles é o ambiente escolar, assim são crescentes as discussões sobre os benefícios que a mediação proporciona, quando desenvolvida no ambiente escolar.

Neste sentido, a mediação entendida como prática pedagógica pode ser um meio eficaz de contribuição para a efetivação o papel emancipador da escola.

## Considerações finais

Através dos estudos sobre território e família, conseguimos fazer um paralelo entre a reprodução do conflito no ambiente escolar. É perceptível que quando o contexto do entorno da escola é vulnerável, há uma tendência a reprodução dessas vulnerabilidades sociais no ambiente escolar, que se transformam em conflitos escolares. Estudar esses conflitos impactam no processo de ensino aprendizagem se faz cada vez mais necessário, sobretudo para que possamos pensar em mecanismos de gestão positiva do conflito, rompendo com paradigmas de reprodução. A escola deve ser pensada como um lócus de diversidade e de relações sociais, é portanto, uma micro comunidade de convivência e ao passo que tem o condão reprodutor tem também seu aspecto transformador.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição. pp. 71-79. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4403397/mod\\_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20três%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4403397/mod_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20três%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Ângela Randolpho (Orgs.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, Sept. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302018000300618&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 jun. 2021.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 0103-8486. Disponível em: [https://www.scielo.org/bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010384862010000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.org/bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 01 jun. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**: Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990. Disponível em: [www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2095/1834](http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2095/1834). Acesso em: 01 jun. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 51, e07468, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742021000100200&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742021000100200&lng=en&nrm=iso). Acesso em 01 jun. 2021.

SANTOS, Graziella Souza dos, MOREIRA, Simone Costa GANDIN, Luis Armando. Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem fronteiras**: revista para uma educação crítica e emancipatória. Vol. 18, n. 3 (set./dez. 2018), p.760-784. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-moreira-gandin.pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

# RELACIONES HUMANAS EN LA DIVERSIDAD: DIÁLOGOS EN EL AULA

*César Augusto Yaya Vargas<sup>1</sup>*

*Karen Daniela Barreto Arias<sup>2</sup>*

## **Introducción**

El siguiente escrito surge como parte de una investigación mayor llevada a cabo desde el análisis de la práctica de dos profesores que actúan en la red de educación privada, vinculados a la inclusión de estudiantes con discapacidad. En este, se abordan algunos puntos que se han tornado fundamentales para pensar la inclusión en aulas regulares, dejando de lado la visión de la inclusión como una acción asistencialista donde se brindan condiciones mínimas para que el estudiante con discapacidad desarrolle lo mínimo, o una parte de lo que se espera que desarrolle un estudiante “regular”. Resaltamos también algunos aspectos concernientes a las políticas públicas que rigen la república de Colombia, y cómo estas, a su vez, surgen desde el desconocimiento de la realidad de la educación de personas con discapacidad.

## **1. Un reconocimiento a la diversidad Humana**

En la actualidad se pretende garantizar que las instituciones educativas de Colombia, sean un espacio que posibilite el reconocimiento y respeto por la diferencia y a su vez, permita que en las aulas se generen ambientes de atención y solidaridad con el fin de preservar la eliminación de la exclusión, en todas sus formas. Es por tanto, tal y como lo manifiesta la ley general de Educación de Colombia, que el primer fin de la educación es:

“El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva,

---

1 Mestrando em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), licenciado en Física Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), cesaryayav@gmail.com.

2 Mestranda en Educación Ambiental, Universidad del Tolima (UT), Licenciada en Física Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN). kadabari@gmail.com.

ética, cívica y demás valores humanos” (Ley 115 del 8 de febrero del 2004).

La diversidad en el aula debe ser vista como la *expresión plural de las diferencias*, debido a que es precisamente la diversidad el reconocimiento de los *otros-distintos-a-mi* como partes de un colectivo que nos incluye (Guédez, 2005). Puntualmente, la diversidad es la aceptación en todas sus formas, la manera de tener una integración digna que posibilite la reciprocidad que promueva el respeto, la confianza, la comunicación, entre otros procesos llevados a cabo en el aula.

Lo curioso es llegar a pensar que la misma diversidad en sus múltiples ramas: biológicas, étnicas, culturales, intelectuales, emocionales, entre otras; han realizado el trabajo silencioso de permitir que cada ser humano construya una identidad propia, ya que sin duda, podemos establecer relaciones y diferencias con los pares que nos rodean y por tanto, el confinar en grupos específicos.

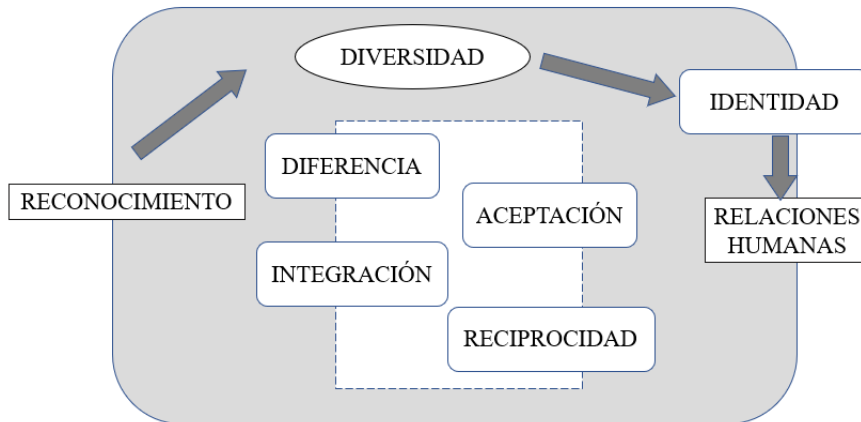


Diagrama 1. Representación de la diversidad desde el reconocimiento como parte fundamental de la construcción de identidad.

Ahora bien, centraremos nuestra postura directamente desde la diversidad funcional. Sin duda, esta diversidad es una de las más pensadas por aquellos interesados por la igualdad. Conviene preguntarse el ¿por qué siendo esta diversidad tan significativa en la construcción de seres humanos sigue enfrentándose a la exclusión? Recordemos que la diversidad funcional abarca a la *deficiencia* física, sensorial, intelectual o del desarrollo, interpretada como no deseada, sigue siendo vista desde la marginación, segregación e injusticia. El modelo de diversidad elimina la palabra *deficiencia* dando sentido a que no es una discapacidad, sino son otras *formas de ser y hacer las cosas*.

Por otra parte, la diversidad funcional sigue estando pensada desde la concepción de la capacidad -biopolítica-, desde las capacidades humanas como universales orgánicas de un estándar al que llamamos “normalidad”. Por lo cual, el discurso de esta diversidad es mucho más amplio e implica el cuestionarnos



directamente sobre la hegemonía que se ejerce en las instituciones educativas reconociendo a las personas “normales” e ignorando sus condiciones sociales, históricas y culturales del sentido de capacidad.

## **2. Breve reflexión sobre la construcción de la inclusión**

Abordar el concepto de inclusión y de sus implicaciones en el aula, suele ser una situación repetitiva y agobiante que se ha normalizado en un discurso donde se eliminan las características de la diversidad humana, y se piensa en la constitución de un único tipo de clase. Que sea capaz de abordar todas las necesidades de los estudiantes que confluyen en estos espacios. Por tal motivo, uno de los principales objetivos de este escrito, se centra en discutir la inclusión ¿a favor de quien?, ¿y para quién? Puesto que desde nuestra posición como profesores, se hace absurdo escuchar e “implementar” diferentes discursos de inclusión, sin realizar un análisis a profundidad de los medios y modos como esta se produce en la sociedad.

El abordaje de la inclusión, es relativamente nuevo dentro de la existencia de la sociedad moderna, presentando sus primeras discusiones en la década de 1980, liderada por países europeos junto con los Estados Unidos de América. (FUCHS, 1994), por lo tanto es coherente que sea aún un tópico de constante investigación por parte de diferentes centros académicos. Independientemente de que no fuese un estudio propio de la educación.

La inclusión nace con la idea general de incentivar la participación y brindar una igualdad de oportunidades para todos los seres humanos (INFANTE, 2010). Puesto que se hacía necesario oportunizar espacios para todas las personas, desde una mirada sesgada por las ciencias sociales donde se da un valor fundamental a las diferentes razas, culturas, etnias, sexos, géneros y discapacidades.

Al ser un concepto tan amplio y con una necesidad latente de transformar la sociedad, se amplía este concepto a espacios educativos de tal forma que impacte la formación inicial y continuada de niños y jóvenes, quienes en su comprensión de sociedad, pudieran ampliar sus relaciones a aquellos que no fuesen directamente “iguales” a ellos. Por lo tanto, discutir este concepto en espacios de clase, en espacios de formación de profesores, manifestó la fragilidad de nuestro sistema educativo como un todo, y presentó retos más allá del aseguramiento de la calidad educativa, el acceso igualitario al aprender, al ser y al hacer.

Inicialmente evidenció la fragilidad en los profesores, quienes no poseen formación capaz de atender las diversas formas de ser y estar en un salón de clases, lo que de por sí, involucró la participación de personas con conocimiento y experiencia en liderar procesos de inclusión, principalmente desde la rama de la educación especial. (INFANTE 2010).

Esta relación directa con la educación especial, opaca en gran medida la totalidad de la inclusión como un espectro social, puesto que limita la discusión a entender el papel de las personas con discapacidad dentro de las escuelas, haciendo invisible, por ejemplo, la inclusión de género. Puesto que es correcto afirmar que las mujeres y niñas se encuentran inmersas dentro de un sistema que obedece dinámicas patriarcales, que no tienen en cuenta las necesidades educativas propias de un ser humano que se identifica como mujer (HOMAD Y SARRIONANDIA, 2008)

Por lo tanto, y al ser un discurso direccionado directamente desde el medio académico educacional, se limitó el potencial de la inclusión educativa a desarrollar condiciones que permitan el “habitar” de personas con discapacidad en las escuelas. Particularmente en este escrito, aunque se reflexiona desde la inclusión de personas con diversidad funcional, elevamos la invitación al lector, para que desde su práctica pueda pensar también en las distintas formas de inclusión que existen en nuestra realidad material.

Por lo tanto, se hace necesario la promoción de espacios que permitan la discusión sobre lo que debe ser realmente la inclusión. Esto a raíz de que en nuestra experiencia como educadores hemos observado cómo se elimina el momento de discusión, para llegar directamente al momento de implementación de rutas de inclusión que muchas veces no son pertinentes, o se alejan de la realidad del contexto donde estas deben ser implementadas.

En Colombia el decreto 1421 de 2017, enuncia y define los principales componentes de una educación inclusiva de calidad para personas con discapacidad -diversidad funcional-. Pero al realizar la lectura entre líneas, - como profesores- identificamos la imposibilidad de la implementación del decreto, por lo que desde nuestra perspectiva es un punto de quiebre, la formación de los profesores. No podemos hablar de inclusión, cuando no tenemos profesores comprometidos con la implementación de estas políticas.

Siendo así que este compromiso no debe “florecer” desde la vocación sino desde la formación. Es decir, el profesor necesita aprender, estudiar y criticar la inclusión, pero al ser insuficiente la formación en los cursos de pregrado, y al ser tan poco formal los espacios de formación complementarios o particulares se torna imposible garantizar una inclusión educativa desde la posibilidad del profesor, y la necesidad del estudiante.

En la práctica, observamos que la inclusión de estudiantes con diversidad funcional se lleva a cabo desde el marco del respeto y el desconocimiento de la diferencia. Es decir, se repiten los estigmas sociales impuestos sobre las personas con diversidad funcional, basados en aquellas acciones que no pueden ser desarrolladas de forma “regular”, por tanto se limita el potencial de estos estudiantes, y se impide que puedan participar en diversos escenarios, por su condición de no

poder hacer.

A su vez, en la práctica de los profesores, observamos cómo se manifiesta la imposibilidad de implementar políticas de educación inclusiva que desconocen el contexto donde existe una precarización de la educación de los estudiantes “regulares”, por lo tanto desde las posibilidades del profesor se hace imposible atender las necesidades educativas de una minoría dentro del aula que necesita un acompañamiento constante en su proceso de aprendizaje. En los salones de clase en la enseñanza pública encontramos un promedio de 40 estudiantes con un único profesor, en clases de 45 a 50 minutos donde el desarrollo de contenidos académicos permanece en el nivel mínimo, por la misma situación de la imposibilidad de la atención de calidad.

Es así, como observamos que los principales actores de la implementación de las políticas de educación inclusiva en las salas de clase, no son los directivos o los profesores, sino los estudiantes. Quienes realmente se encuentran en contacto con sus congéneres con diversidad - discapacidad- y por lo tanto entienden esas distintas formas de aprender. Para y por aquellos estudiantes que desde el desconocimiento de teorías y prácticas consiguen que en su praxis exista un verdadero acceso a la educación, dedicamos esta breve pero incitante reflexión.

### **3. La inclusión educativa desde quienes la viven y construyen**

La inclusión en su totalidad es un mundo de posibilidades. Esto implica que cada uno de los participantes de la construcción de este proceso, tienen algo para aportar, transformar y criticar. Por tanto, se hace importante discutir el papel que debe tener cada uno para confluir en la realidad de los estudiantes con y sin diversidad funcional en la sala de clases. Por tal motivo, este escrito se torna un relato de vivencias, un relato de la realidad del aula de clases y de sus diferentes dinámicas en torno a la existencia de la educación inclusiva.

#### ***3.1 Desde el aula***

El aula de clase, como ambiente pedagógico, social y crítico está conformado por diferentes componentes no directamente ligados a una lugaridad, es decir, no es el espacio en sí el que configura el ambiente de aprendizaje, sino que son las determinaciones de aquellos que confluyen en estos procesos. Un ejemplo claro de ello, es el salto a la virtualidad, propiciado por la pandemia de Covid-19 causada por el virus SARS-COV-2, la cual desde el 2020 movilizó todo el sistema educativo dejando la presencialidad como un sueño, para pasar al uso de plataformas digitales como medio, para dar continuidad al proceso de formación.

Por tanto, cuando cuestionamos, y dialogamos sobre la inclusión de personas con discapacidad, no nos detenemos a analizar como es el aula como

ambiente físico, sino cómo un elemento histórico y en constante movimiento.

Así, identificamos tres componentes fundamentales al abordar la inclusión como un proceso de participación y transformación social; los estudiantes con diversidad funcional, los estudiantes regulares, y los docentes mediadores de la actividad pedagógica. Junto con los docentes se encuentra también el trabajo del personal calificado (psicólogo, intérprete, fonoaudiólogo, educadores especiales, entre otros) en atender las necesidades propias de cada estudiante, según sea el caso.

A su vez, llamamos la atención, a pensar en ese profesor como un ser inconcluso, un ser de posibilidades y oportunidades, que dentro de su práctica, investiga y encuentra diferentes contradicciones que instigan a la transformación social. Por tanto no centramos el escrito en resaltar las oportunidades de mejora del docente, sino que, pensamos como puede ser mejor cualificadas sus prácticas a partir de la inclusión en el aula.

### 3.2 Desde el docente

Los docentes en formación y en ejercicio presentan grandes retos en el sentido de que los estudiantes eliminen de las aulas la competencia, la dominación, la selección y el irrespeto. De tal forma que posibilite que en las aulas la diversidad sea impartida desde la flexibilidad, la participación y la comunicación guiada por valores humanos.

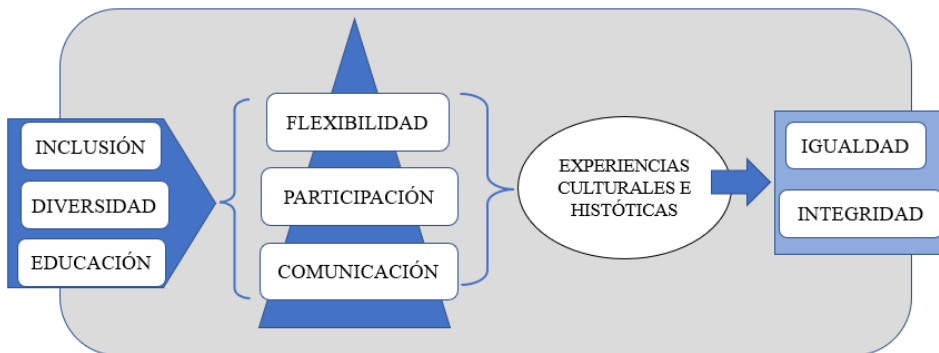


Diagrama 2. Inclusión, diversidad y educación para la integridad e igualdad.

Al mismo tiempo, se ha de tomar conciencia de las actuaciones de la comunidad mayoritaria existente, para así tener presente los factores que permiten la exclusión en el aula. Implicando que el papel del docente sea llevado a cabo desde el interés por la educación desde la igualdad e integridad, de manera que se permita en el aula, compartir las experiencias culturales e históricas. Lo cierto es que los docentes podrán reforzar las igualdades guiadas desde los valores

necessarios para ser personas íntegras en la vida social.

La mejor forma de garantizar una educación integral y funcional, es mediante la creación de actividades que requieran el trabajo en equipos, en donde sean los estudiantes quienes actúen como agentes de la diversidad. Para así, permitir que participen en actividades con sus congéneres, interactuando bajo la igualdad sin necesidad pensar en las “necesidades especiales”, creando ambientes que resalten las habilidades de sus compañeros y compañeras.

La realidad es otra, ya que los docentes de instituciones inclusivas en Colombia, no se encuentran capacitados para asumir tal reto. Y a su vez, la institución establece proyectos curriculares o planes de estudio enfocados a suplir necesidades específicas de la comunidad mayoritaria existente en el aula. Es por tanto, que dichas instituciones deben de organizar en su totalidad las acciones pertinentes que promuevan el respeto a la dignidad humana, reconocimiento y aceptación de las diferencias entre los seres humanos. Para con esto, fomentar la capacitación, motivación e integración del docente como pilar en aulas diversas e incluyentes.

### **3.3 Desde el estudiante**

El respeto por la diferencia debe de ser impulsado por medio del reconocimiento de las diversidades existentes en el aula (culturas, lenguas, costumbres, géneros y funciones) evitando toda clase de prejuicios y estereotipos. La verdad es que, un ejemplo claro, es en el aula diversa: sordos y oyentes, donde en el trabajo colaborativo se hacen evidentes las múltiples formas y herramientas que utilizan los estudiantes para obtener una comunicación con sus compañeros, -quizá sin conocer la lengua de señas- hacen uso de sus manos y expresiones para hacerse entender y lograr interactuar con los demás (BARRETO, YAYA, 2019).

Entonces resulta que bajo actividades pensadas para todos los estudiantes que se encuentran en el aula, se permite una participación activa y dinámica. Descubriendo el potencial que tiene cada compañero y hacer uso de este, para enriquecer la autonomía y la libertad de cada uno. Y es en medio de esa interacción que desde niños empezamos a respetar no solo los ritmos de aprendizaje, sino el poder llevar una convivencia desde la igualdad y la aceptación, como principal objetivo de la formación de las relaciones humanas, en un mundo que olvida que por medio de la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua podremos eliminar la segregación y marginación.

Al mismo tiempo, el convivir con diversidades en el aula permitirá desarrollar actitudes positivas, compartiendo sus semejanzas y diferencias. Regresando al ejemplo anterior, cuando se tienen compañeros sordos en el aula y desconocen su forma de comunicación, se hace evidente el cómo los niños mantienen una insistencia por compartir por medio del juego o preguntas específicas de algo que

haya sucedido en él y por parte de las niñas evidenciamos ese sentido afectivo y de comprensión. No obstante, observamos un ambiente de ayuda, guiado por la comprensión de las problemáticas de las personas sordas.

El reconocer a la diversidad desde niños nos permitirá desenvolvernos en nuestra vida diaria, en donde podremos enfrentarnos a situaciones de rechazo de manera directa e indirecta, generando sentimientos negativos, frustraciones, entre otros. De tal forma, el posibilitar la aceptación desde niños, nos permitirá tener adultos con conciencia de las diferencias y así mismo combatir las desigualdades, injusticias y exclusiones que se dan en todos los ámbitos sociales.

## **Conclusiones**

La sociedad mundial, y como parte de esta, la sociedad colombiana, se encuentra inmersa en un modo de producción donde el ser humano es alienado de su humanidad para ser considerado un objeto, un instrumento para la producción a favor de otros que utilizan sus privilegios para imponer su ideología y concepción de mundo. Por tanto se establece como función del profesor luchar por la libertad, la igualdad y la emancipación de la sociedad utilizando como herramienta su saber y su conocimiento de la existencia de una posibilidad de transformación, de hacer el mundo mejor.

Por tanto, es desde nuestra práctica, desde nuestra visión de mundo, que confiamos que hacer de la inclusión un proceso que inicia en la diversidad funcional, tiene el poder de transformar el pensamiento y práctica de todos los que hacen parte de un proceso de formación, de todos los que educan y se educan. De tal forma que esta inclusión tal como es aplicada actualmente sea solo la puerta a una transformación social verdadera, que brinde igualdad de acceso para todo el mundo según sus necesidades, y donde el ser humano, vuelva a ser humano, crítico, pensante y actuante.

Es importante recordar que lo presentado en este escrito es solo una primera aproximación a una discusión que ya está sobre la mesa, que se discute desde diferentes frentes, con objetivos y modos totalmente diferentes, que las luchas individuales cada vez tienen una mayor visión y un mayor alcance. Pues trabajos como estos necesitan ser desarrollados, aplicados y transformados para que de manera colectiva consigamos esa otra sociedad posible.

La inclusión debe ser trabajada más allá de ocupar un espacio, debe darse en el escenario de la participación y la lucha, debe darse desde una construcción de relaciones que nos permitan conocernos a nosotros mismos y a los otros. Debe darse desde lo local, lo nacional y lo internacional, para que no sintamos que estamos atados a una tierra, sino que somos transformadores de la naturaleza en su totalidad.

## Referencias

BARRETO, Karen & YAYA, César. Enseñanza de las condiciones de equilibrio en balanzas en el aula inclusiva. **Universidad Pedagógica Nacional**, Bogotá, Colombia, 2019.

CANIMAS, Joan. **¿DISCAPACIDAD O DIVERSIDAD FUNCIONAL?** Universidad de Salamanca. Siglo Cero, vol 46 (2), n.º 254, 2015, abril- junio, pp, 79-97. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

GUÉDEZ, Víctor. **LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN: IMPLICACIONES PARA LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN** Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 6, núm. 1, junio, 2005, pp. 107-132 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

INFANTE, Martha. **DESAFÍOS A LA FORMACIÓN DOCENTE: INCLUSIÓN EDUCATIVA.** *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, [s. l.], v. 36, ed. 1, 2010.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Decreto nº 1421, de 29 de agosto de 2017.** Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad., [S. l.], 29 ago. 2017.

SARRIONANDIA, Gerardo; HOMAD , Cynthia. **INCLUSIÓN EDUCATIVA. - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** , [s. l.], v. 6, ed. 2, 2008. Disponible em: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se). Acesso em: 12 dez. 2021.

# TRANSVERSALIDADE E MULTIDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA ENFRENTADOS PELAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS UMBANDA E CANDOMBLÉ<sup>1</sup>

*Dirce Maria da Silva<sup>2</sup>*

*Eunice Nóbrega Portela<sup>3</sup>*

*Andreza Cristina Fernandes da Silva<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o preconceito e a intolerância religiosa enfrentados pelos praticantes das religiões afro-brasileiras, mais especificamente a Umbanda e o Candomblé.

Sabe-se que é histórica a influência da religião na vida do ser humano, por ser a religiosidade um fio condutor para modos de agir e pensar, sendo mesmo parte inerente de formações identitárias.

A intolerância, fenômeno quase sempre pautado por disputas de territórios, culturas ou aspectos econômicos e sociais, assume características de violência quando há desrespeito aos que professam cultos e rituais religiosos diferentes daqueles das religiões predominantes (ROMÃO, 2005).

No ordenamento jurídico brasileiro estão inseridas garantias de liberdade de culto, mas a questão da intolerância religiosa precisa ser amadurecida para ser melhor compreendida e combatida.

A relevância do estudo reside no fato de que reflexões e pesquisas contínuas são necessárias para a melhoria de medidas jurídicas e educativas que

---

1 Este texto foi anteriormente publicado na Revista *Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros*. A opção pela submissão, desta feita, como um capítulo de livro, tem por objetivo ampliar o alcance do objeto pesquisado. A primeira versão do mesmo está disponível no link: <http://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/622>

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência, com ênfase em Políticas Públicas. Centro Universitário Euroamericano/DF. Professora Universitária. Pesquisadora. E-mail: [profdircesalome@gmail.com](mailto:profdircesalome@gmail.com).

3 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social. Universidade de Brasília/UnB. Professora Universitária. Pesquisadora. E-mail: [eunicenp65@gmail.com](mailto:eunicenp65@gmail.com).

4 Advogada. Graduada em Direito pela Universidade Paulista/UNIP. Pesquisadora. E-mail: [andrezafernandes.direito@gmail.com](mailto:andrezafernandes.direito@gmail.com).



servam de amparo contra violências sofridas por praticantes de grupos religiosos minoritários, vítimas há muito, da intolerância em nosso país.

O percurso metodológico do estudo caracterizou-se como exploratório, descritivo, empírico, e de fundamentação bibliográfica. Os dados coletados são predominantemente descritivos e foram analisados na abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan & Biklen (2003), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e as fontes pesquisadas (GIL, 1999; CERVO & BERVIAN, 2002).

O trabalho perfaz quatro momentos reflexivos: 1) direitos humanos fundamentais e liberdade religiosa nas constituições brasileiras; 2) intolerância e discriminação religiosa; 3) leis e políticas públicas de amparo contra a intolerância religiosa, e, 4) terreiros de Umbanda e Candomblé como alvos de vandalismo.

## **2. DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS E LIBERDADE RELIGIOSA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS**

A Organização das Nações Unidas (ONU), na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, afirma que direitos humanos são aqueles inerentes a todos os seres, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Eles estão no rol dos direitos fundamentais e incluem, dentre outros, o direito à vida, à liberdade de opinião, de expressão, o direito ao trabalho e à educação (ONU, DUDH, 1948).

Os Direitos Humanos servem para proteger, resguardar e respeitar o ser humano. São garantias criadas com o intuito de promover a fraternidade entre nações e povos. Tratam-se de prerrogativas subjetivas e universais, invioláveis e irrenunciáveis, pois se aplicam a todos, sem exceção, a despeito de tempo ou lugar.

Comparato (2013) esclarece que a Declaração Universal alterou concepções anteriores, ao proclamar que todos possuímos a mesma dignidade, e que nenhum povo, etnia, grupo religioso ou gênero sexual pode se considerar superior a outro. A DUDH afirma que todos nós temos direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. A Declaração enfatiza que todo ser humano é livre para escolher seu segmento religioso, ou deixar de segui-lo quando assim decidir (ONU, DUDH, 1948, Art. 18º). No Brasil, o assunto referente aos Direitos Humanos é de grande relevância. Eles fizeram parte de todas as Constituições brasileiras.

A primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, representou, segundo Casamasso (2010), testemunho documental de uma legitimação política fundada na religião. A tendência era unir o Estado e a Igreja Apostólica Romana, como representante de uma religião oficial, legitimada pelo poder político, “advinda de Deus”. A união entre o Estado e a Igreja foi determinante

para a legitimidade do regime monárquico, o que repercutiu no cotidiano dos brasileiros, pois a Igreja tinha seus dogmas reconhecidos como princípios incontestáveis, e como meio e fim de toda verdade e atividade religiosa nacional.

A Constituição Federal promulgada em 1891 fez menção direta à laicidade<sup>5</sup> do Estado. Nesse sentido, segundo Miranda (2015), o texto mantém posição de neutralidade, sem causar impedimento e reconhecimento do papel da religião e dos diversos e diferentes cultos na sociedade. O texto consagrava aos praticantes de confissões religiosas o direito de exercer livre e publicamente sua fé, assegurando, tanto a inviolabilidade de crença religiosa, quanto a plena proteção da liberdade de culto, ao dizer: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum” (BRASIL, 1891, Art.72, § 3º).

A promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, trouxe mudanças quanto à liberdade de culto. O texto afirmava o propósito de organizar regime democrático que assegurasse à Nação, unidade, liberdade, justiça e bem-estar econômicos (BRASIL, 1934). Esse texto manteve em seu preâmbulo a menção de “confiança de Deus”.

A Constituição outorgada de 1937 trazia menções à laicidade e à liberdade de culto, quando afirmava que “todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto”, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum (BRASIL, 1937. §4º Art. 122).

A promulgação da Constituição Federal de 1946 voltou a dar lugar a expressões de fé. Afirmava “a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, excetuando-se os que contrariassem a ordem pública ou os bons costumes”. A partir de então, as associações religiosas passaram a contar com personalidade jurídica, na forma da lei (BRASIL, 1946. Art. 141, § 7º).

Menções à Santíssima Trindade aconteceram a partir da Constituição de 1967, texto que inseriu matéria sobre direitos de escolha de credos religiosos. O texto traz, *in verbis*: “O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a constituição” (BRASIL, 1967). Nesse sentido, apontava direitos de liberdade, quando dizia, “todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicção política, com o preconceito de raça podendo ser punido pela lei” (BRASIL, 1967, Art. 150, §§ 1º, 5º).

---

5 Zorzenon (2015) esclarece que o termo “laico”, etimologicamente, vem do Grego “*laikós*” que significa “do povo”. A autora aponta que o Estado laico, além de não ter uma religião oficial, deve ser também imparcial. O Estado laico não permite interferência de correntes religiosas em matérias culturais e políticas.

A Constituição Federal de 1988 ampliou, de forma ainda mais clara e incisiva o conceito de garantia constitucional. O presente texto regula a liberdade religiosa e a inviolabilidade da liberdade de crença e consciência, e garante o exercício livre de cultos religiosos e proteção aos locais onde se realizam liturgias, pois afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, Art. 5º, Incisos VI, VII, VIII). Ato contínuo, a Carta Magna nos fala sobre a profissão de religiosidade em nosso país, não permitindo a cobrança de qualquer valor por parte do Estado para subvencionar ou prestar serviço para as entidades religiosas (BRASIL, 1988, Art. 19 Inc. I, II, III).

De acordo com Bezerra (2010), o Brasil, ao instituir a atual Constituição, adquire e aplica o primado do respeito aos Direitos Humanos, como modelo a ser observado e seguido, para a ordem constitucional.

Todavia, é nítido na história do país, a imposição de um modelo de religião a ser seguido. Vemos que a partir da Constituição de 1891, começaram a aparecer referências sobre a liberdade religiosa, mas apenas nas Constituições de 1967 e 1988 se deu a separação do Estado com a Igreja Católica, na busca definitiva de um país laico e livre para a liberdade de culto de qualquer natureza.

O Brasil possui significativa pluralidade de raças, culturas e religiões, mas ao falar sobre intolerância religiosa, reporta-se, via de regra, às religiões afro-brasileiras. A violência se manifesta no momento em que alguém é agredido, insultado, ameaçado ou discriminado em razão do credo religioso (SILVA, 2018; CARDOSO, 2017; SALES, 2017; SILVA e SOARES (2015). Nesse sentido, os direitos insculpidos no texto Constitucional são violados, configurando-se crime previsto no Código Penal Brasileiro.

## **2.1 INTOLERÂNCIA E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA**

A palavra religião vem do termo “*religare*”. É também um conjunto de princípios, crenças e práticas de doutrinas baseadas em livros sagrados, que unem seus seguidores numa mesma comunidade ética e moral (DICIONÁRIO HISTÓRICO – RELIGIOSO, 2020). De modo análogo, Gisele Leite (2014) conceitua religião como a palavra originada do latim *religio* concernente à junção do prefixo “*re*” com o verbo *ligare*, que significa a *religação*, a reconciliação ou reconexão do corpo com o espírito (LEITE, 2014).

O termo Umbanda é derivado de “*u’mbana*”, que significa “curandeirismo” na língua banta falada na Angola, o quimbundo. A Umbanda é uma religião brasileira formada através de elementos de outras religiões como o catolicismo e o espiritismo, agregados a elementos da cultura africana e indígena.

A Umbanda utiliza conceitos do kardecismo<sup>6</sup>, como o de “evolução” e “reencarnação”, e tem Jesus como referência espiritual. Não é raro encontrar a imagem de Cristo em lugar destacado nos altares das casas ou de terreiros umbandistas (SIGNIFICADOS, 2016; BEZERRA, 2010).

Apesar da religião ter sua origem nas senzalas, onde em reuniões os escravos louvavam os seus deuses com danças e cânticos e incorporavam espíritos, no Brasil, iniciou, oficialmente, nos subúrbios do Rio de Janeiro, por intermédio de Zélio Fernandino de Moraes, a partir de 15 de novembro de 1908, com uma mescla de elementos do catolicismo, dos cultos africanos e do Espiritismo kardecista (BEZERRA, 2010).

A religião umbandista acredita na imortalidade dos espíritos, próximos e ancestrais, que se comunicam com os encarnados, mais comumente pela incorporação através dos médiuns. Os rituais, trabalhos e assistências ocorrem com a manifestação dos “orixás”, vocábulo que na Umbanda designa os espíritos, que são de origem e tempos diversos, como pretos velhos das antigas senzalas, fidalgos, caboclos, índios, viajores e crianças (BEZERRA, 2020).

Na Umbanda há correntes conhecidas como a Umbanda branca, linha que trabalha com ensinamentos e curas, em cujas sessões os participantes usam roupas brancas; também conhecida como Umbanda de caritas (caridade); e a Umbanda de Angola, vertente influenciada pelo Candomblé.

O Candomblé foi introduzido no Brasil nos primórdios do século XIX pelos nagôs e bantos, através do tráfico de escravos, que em suas cerimônias públicas ou secretas, demonstravam forte ligação com os ancestrais e os orixás, que são, para eles, representações dos elementos da natureza (MICHAELIS, 2020).

No que concerne aos cultos religiosos de natureza afro-brasileira, somente no ano de 1984 foi legalizado em nosso país o primeiro terreiro de Candomblé e Umbanda, chamado de *ioruba* (língua ritual) de *ilê Axé Iyá Nossô Oká*, ou Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, localizado em Salvador (BA), um dos mais antigos e respeitados santuários da religião dos Orixás, que deu origem a centenas de outros terreiros em todo o país. Fundado da década de 1830, foi o primeiro monumento da cultura negra considerado Patrimônio Histórico do Brasil, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 1984).

O fato da Umbanda e o Candomblé trazerem elementos da cultura africana, faz com que os preconceitos se propaguem de forma muitas vezes irreversível, pois é nítido que a intolerância religiosa anda lado a lado com o racismo, conforme Silva & Soares (2015). Nesse sentido, o preconceito se configura como uma opinião desfavorável, que não é fundamentada em dados objetivos, tendo

---

6 Doutrina filosófico-religiosa dos Espíritos, mais comumente conhecida como Espiritismo, codificada pelo Mestre lionês Allan Kardec, no Século XIX.

base unicamente em um sentimento hostil.

Do ponto de vista de Silva e Soares (2015), foi nesse contexto que a população negra sobreviveu e praticou sua fé, sua crença. As autoras salientam que o fato das religiões afro-brasileiras e africanas promoverem seus cultos com música, danças e seus mistérios, gerava repulsa, medo e indignação nos outros segmentos religiosos, derivados de religiões “oficiais” e socialmente aceitas, cuja origem é branca e burguesa.

Nesse sentido, Verônica Amaral Sales (2017), em trabalho intitulado “Umbanda: preconceito e similaridades”, aponta que a intolerância religiosa ganhou visibilidade na mídia contemporânea, após repercussão de ataques aos praticantes de diferentes religiões ao redor do mundo.

Sérgio Paulo Rouanet (2003) afirma que, “a intolerância religiosa soma-se à intolerância política, cultural, ética e sexual, observando que a inquisição está presente no cotidiano dos indivíduos, em âmbitos e espaços diferentes, e nos espaços públicos e privados também.

Os praticantes da Umbanda e do Candomblé são sujeitos que lidam, tanto com os adeptos da sua crença, quanto com os demais grupos religiosos, e, ao praticarem sua religiosidade de culto, encontram nos terreiros um lugar de reza, de fé, de confraternização, de matrimônio, de família, de comida farta, de choro, de música, de dor e de cura. É nos terreiros, as chamadas casas de orações, o local onde são quebradas algumas das barreiras e impedimentos das castas sociais, em que frequentemente pode-se encontrar até mesmo importantes autoridades e pessoas de outros credos, que quando precisam, ajoelham-se diante de uma mãe de santo velha e negra para pedir orientações e bênçãos (LOPES, 2011).

É comum ouvir adeptos de outros credos referirem-se, pejorativamente, aos praticantes da Umbanda e do Candomblé como “macumbeiros” ou “fazedores de macumba”. A definição da palavra “macumba” possui significados diversos, dentre eles, a associação com um instrumento de percussão, de origem africana, com o mesmo nome, utilizado em terreiros de cultos afro-brasileiros.

Tainá Machado Cardoso (2017) em seu trabalho sobre religiosidade e discriminação, numa análise dos Terreiros de Umbanda e Candomblé no Município de Rio das Ostras/RJ, assevera que não é de hoje que os devotos dos Orixás sofrem os desdobramentos da intolerância religiosa. Ela aponta que não há distinção entre Candomblé ou Umbanda quando se trata do uso do vocábulo “macumba”, pois todos os que cultuam as divindades africanas recebem o mesmo tratamento e são chamados de “os macumbeiros”.

Silva (2018) fala da vasta história da intolerância, e destaca que a cegueira que acomete os indiferentes e intolerantes, impossibilita a percepção. Por conseguinte, entende-se que a amplitude do termo “discriminação” representa a necessária faculdade de distinguir ou discernir aspectos que a intolerância

religiosa traz à discussão. Acredita-se que essa intolerância seja fruto do preconceito por conta da religião e manifesta-se por meio da profanação, agressão e discriminação.

É importante mencionar que a luta pela liberdade de culto, em especial das religiões afro-brasileiras, existe desde a chegada dos negros em nosso país, e, mesmo com a explícita liberdade religiosa declarada em nossa Carta Magna, ainda existem perseguições para com os praticantes e adeptos das religiões que diferem da que foi imposta no princípio a este país (SILVA, 2018; CARDOSO, 2017; SALES, 2017).

## **2.2 LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE AMPARO CONTRA A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

A intolerância pode ser representada em atos de destruição de símbolos, com intuito de afetar pessoas ou profanar objetos de uma determinada denominação religiosa. Observando-se tendência de recorrência de tais práticas, é importante destacar a existência de um conjunto de normas jurídicas que visam punir esses atos (LUIZ, 2008).

O Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) no Brasil. Nilmário Miranda (2004), ex-Ministro dos Direitos Humanos, manifestou-se especificadamente a respeito da intolerância religiosa no país. Para ele, a invasão de terreiros de Umbanda e Candomblé, locais que além de sagrados, guardam muito da memória de povos arrancados da África e escravizados no Brasil, é desrespeito à religiosidade, à espiritualidade; e agressões devido à crença, é discriminação contra religiões. É o contrário do que pretende o Programa Nacional de Direitos Humanos, pois o PNDH-3 deixa claro a defesa pela igualdade religiosa e pelo cerceamento da intolerância, quer pela cor da pele ou profissão de fé, enfatizou.

No arcabouço jurídico brasileiro há institutos que abordam os crimes relacionados à liberdade religiosa. Dentre esse conjunto, destacam-se a Lei n. 7.716/1989, que trata, de forma concomitante, dos crimes relacionados aos preconceitos de raça ou cor, alterada, a princípio, pela 9.459/95, e, em seguida, pela Lei n. 9.459/97. Essas foram as primeiras tentativas de penalização contra quem comete crime de intolerância religiosa no Brasil.

Cabe ressaltar um mecanismo que tem se revelado importante no combate à intolerância religiosa, que é o Disque Direitos Humanos, popularmente conhecido como *Disque 100*. Esse serviço telefônico, originalmente criado para o recebimento, encaminhamento e monitoramento de denúncias de violação de direitos humanos e proteção de crianças e adolescentes, com foco em violência sexual, passou a incorporar também as denúncias de discriminação religiosa.

O *Disque 100*, ligado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) aponta que, no Brasil, o número de denúncias de discriminação religiosa contra terreiros e adeptos de religiões afro-brasileiras, como a Umbanda e o Candomblé, aumentaram 5,5% em 2018, em relação a 2017.

Ao falarmos de intolerância religiosa e o que fazer para minimizar os seus efeitos, faz-se necessário revisitar políticas públicas que buscam implementar programas e ações para assegurar o direito ao culto religioso, visando a redução das desigualdades sociais e o combate ao racismo.

Entende-se por políticas públicas, o conjunto de decisões, metas, planos e ações governamentais voltadas para as resoluções de problemas e interesses públicos. Comparato (1989) salienta que, política pública é o planejamento, coordenação e racionalização da atuação do Estado em determinado momento social, para atender a determinadas necessidades. Cabe ressaltar que houve ampliação do alcance das políticas públicas a partir do momento em que novos direitos passaram a contar com tutela governamental.

É importante e necessário que o Estado trabalhe com programas e ações que resultem em mudança para a sociedade. Dessa maneira, é oportuno discorrer a respeito de ações que têm sido implementadas por segmentos representativos da sociedade civil, que refletem de forma positiva no sentido de diminuir as desigualdades sofridas por grupos minoritários, como é o caso das ações de apoio da Rede Brasil Afroempreendedor (REAFRO), com cerca 2 mil associados, de pequenos e microempreendedores, atuantes em várias cadeias produtivas.

Caminha nessa mesma direção, o Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana (FONSANPOTMA), que objetiva a elaboração, promoção e construção de políticas públicas que atendam à soberania alimentar e nutricional, de acordo com a tradição e a cultura dos povos afro-brasileiros.

Soma-se a isso, ainda, a audiência pública promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados (CDHM), que reuniu sugestões de políticas públicas para os terreiros de Candomblé e Umbanda. Dentre essas sugestões destacam-se a criação de delegacias especializadas contra crimes de intolerância e discriminação em todos os estados; o mapeamento da violência contra as religiões afro-brasileiras, além da aplicação de medidas indenizatórias para os casos de racismo, injúria e intolerância (CALVI, 2018).

### ***2.3 TERREIROS DE UMBANDA E CANDOMBLÉ COMO ALVOS DE VANDALISMO***

As religiões afro-brasileiras são exemplos de resistência dos povos que foram trazidos para o Brasil no século XVI, na condição de escravos. Eles tiveram

desde o princípio seus direitos violados, pois estavam numa sociedade que não os considerava cidadãos. Eles perderam suas origens e identidades, e foi na religiosidade que encontraram formas de recriar seus cultos, reproduzindo a religião e outros aspectos da cultura africana (CARNEIRO, 2019).

O patrimônio da religiosidade afro-brasileira é rico de valores e costumes, mas não conta com o devido reconhecimento, a exemplo do que ocorre a católicos e evangélicos. Por fazerem parte da herança cultural brasileira, as religiões afro-brasileiras e africanas deveriam ter sua imagem respeitada no cenário religioso do país. Carneiro (2019) aponta que, dentre diversos preconceitos sofridos pelos praticantes das religiões afro, no Brasil, está a demonização das divindades cultuadas (SILVA, 2018; CARDOSO, 2017; SALES, 2017; SILVA e SOARES 2015).

Nesse sentido, a existência da incompreensão e do pré-julgamento quando se trata de religiões afro-brasileiras é preocupante, pois pode até mesmo comprometer a imparcialidade de uma autoridade judicial quando a análise se referir aos fundamentos das religiões dessas matrizes.

A falta de conhecimento dos fundamentos de cada religião pode levar a interpretações e a decisões apressadas ou equivocadas, como a de um Juiz Federal brasileiro, que chegou a afirmar numa decisão de primeira instância, que as manifestações religiosas afro-brasileiras não se constituíam religião. Tal afirmação teve como argumento o fato de a Umbanda e o Candomblé não possuírem as mesmas características epistemológicas e teológicas de outras religiões, como a Bíblia para os cristãos ou o Alcorão para os islâmicos. Felizmente tal afirmação inicial foi revista, atendendo a manifestações de protesto e repúdio da sociedade civil e da mídia (ROMÃO, 2005).

Perante a Lei, todos têm o direito de exercer a sua liberdade de culto, todavia, podemos destacar que ser diferente e professar uma fé diversa, como a da Umbanda e a do Candomblé, muitas vezes traz, à primeira vista, estranheza e discriminação, por suas características de misticismo e mistérios.

Os terreiros e centros das denominações religiosas afro-brasileiras, procuram, via de regra, se instalar em lugares mais reservados e distantes. Assim o fazem por que estão cientes que podem ser importunados, pela cultura de perseguição à qual estão sujeitos. Não por terem medo ou vergonha de professar sua fé, mas, como forma de se preservar de preconceitos, discriminações ou agressões.

A territorialidade, o local onde se realiza a prática religiosa, diz muito acerca da existência ou não de violência, pois o simples fato de estar perto de outros locais, onde são exercidas atividades religiosas de outras denominações, poderá influenciar a existência também de perseguições e conflitos. Um dos casos concretos que ilustra a importância territorial é o recente mapeamento realizado pelo projeto Geoafro de 2018, desenvolvido em parceria entre Universidade de



Brasília (UNB) e Fundação Palmares, que visa tirar a invisibilidade dos terreiros do Distrito Federal e catalogar todos os territórios de religiosidade afro-brasileira na capital do Brasil.

Ao enfatizar a questão da territorialidade, a catalogação dos cerca de 230 terreiros no DF realizada nesse mapeamento, mostrou que a maioria deles estava em regiões afastadas do Plano Piloto, tais como Ceilândia, com 43 terreiros e Planaltina, com 25.

Observou-se ainda que houve migração de terreiros para endereços cada vez mais distantes do centro de Brasília. Grande parte deles migrou para outras unidades da Federação, principalmente para as cidades goianas no entorno do Distrito Federal. Isso ocorreu devido à especulação imobiliária em Brasília e a abusos gerados por manifestações de intolerância (MAIA, 2018).

Um dos fatos concretos a ser relatado é o caso do terreiro do Pai Jorge de Oxóssi, instalado em Ceilândia desde 1977, um dos mais tradicionais do DF. O endereço foi escolhido, à época, por ser um local de tranquilidade, localizado perto de nascente e numa área rural, com apenas três vizinhos. Hoje, está inserido numa das comunidades mais populosas no Distrito Federal (MAIA, 2018).

Tal fato nos diz que ao aumentar a vizinhança, aumenta a violência, e, por consequência, a casa espiritual de Pai Jorge teve que optar por tirar a placa da fachada que identificava o terreiro, pois passou a ser alvo constante de tiros.

O que a comunidade espiritual umbandista espera é que ações como a do mapeamento seja o início da propositura de políticas públicas que tenham por causa precípua a diminuição da intolerância religiosa na capital federal (MAIA, 2018).

Em 2009, um caso semelhante e com bastante repercussão na época, ilustra a violência por intolerância religiosa, desta feita praticada pelo Estado, através da Agência de Fiscalização (AGEFIS) contra Mãe Baiana Diná Santos Araújo e seu terreiro *Ilê Axé Oyá Bagan*, com despejo do local em que o mesmo se encontrava, sob alegação de ocupação irregular.

Um entrave ao culto das religiões afro-brasileiras no Distrito Federal é a falta de documentação de ocupação da terra. Em Brasília, essa certificação é feita pela Companhia Imobiliária Terracap. Mãe Diná aponta que essa certificação costuma demorar muito mais para as religiões afro-brasileiras. Ela também espera que o Mapeamento traga visibilidade aos terreiros, bem como os mesmos direitos e proteções (MAIA, 2018).

Acontecimento semelhante foi o da Casa Luz de Ouro, terreiro de Umbanda na Asa Norte, cuja responsável é Mãe Vera Lúcia Chiodí, que foi alvo, também em 2009, de ação da Agência governamental. Na ocasião, os tratores colocaram a construção de seu terreiro abaixo, alegando irregularidade.

Segundo o então presidente da Fundação Cultural Palmares, Erivaldo

Oliveira da Silva, Brasília foi a cidade pioneira no mapeamento das práticas de fé negra no país. Ele afirma que a ação poderá guiar políticas públicas e campanhas contra a intolerância e a favor do aproveitamento dos terreiros, inclusive como pontos de cultura (MAIA, 2018).

De acordo com a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno, a capital brasileira tem quase 400 terreiros. Um dos locais onde os adeptos das religiões afro-brasileiras se reúnem para festejar e cultivar suas divindades é a Praça dos Orixás, localizada na Prainha do Lago Paranoá. Esse espaço configura-se como sagrado para os adeptos, mas o local é alvo constante de vandalismo e depredações, acumulando histórias de apedrejamento, incêndio e outras ações de violência.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi trazer à luz reflexões acerca dos Direitos Humanos Fundamentais voltados ao segmento religioso, abordando aspectos relacionados ao preconceito e à intolerância religiosa presentes no cotidiano daqueles que professam sua fé através da Umbanda e do Candomblé, religiões afro-brasileiras.

Discorreremos acerca de comportamentos agressivos e atos de intolerância na vida do cidadão, que objetiva tão somente exercer seus direitos de liberdade religiosa e de culto, no sentido de reafirmar que a liberdade religiosa é um Direito de todos, e que o Estado tem o dever de garantir, na forma da lei, proteção aos cultos e a suas liturgias.

Aludimos à histórica presença da influência da religião nas Constituições brasileiras e ao debate da laicidade do Estado, e, sobretudo, da consolidação da liberdade de culto, independente do segmento religioso ao qual pertença, na Carta Magna de 1988.

Por consequência, a partir do momento em que a intolerância religiosa assume características de violência, quer seja veladamente, quer seja por atos de intolerância, configurados por agressões físicas ou agressões aos locais do exercício do culto, urge que medidas concretas sejam estabelecidas para coibir tais abusos.

### REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Albenes Junior. **A Força vinculante dos direitos fundamentais e os tratados internacionais de direitos humanos: uma análise acerca da prisão do depositário infiel**. 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4153.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BOGDAN, Robert; BIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma**

**introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 2003.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 10 de dez. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 17 de dez. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

CALVI, Pedro. **Políticas públicas para enfrentar o preconceito e a intolerância religiosa. Comissão de Direito e Minorias. Câmara dos Deputados.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/politicas-publicas-para-enfrentar-o-preconceito-e-a-intolerancia-religiosa>. Acesso: 10 de dez. de 2021.

CARDOSO, Tainá Machado. **Religiosidade e discriminação a partir da análise dos Terreiros de Umbanda e Candomblé no Município de Rio das Ostras (RJ).** Universidade Federal Fluminense. Rio das Ostras. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/5109/TCC%20-%20Tain%20Machado%20Cardoso.pdf;jsessionid=8928D00575D67FE57BD5DD-299C61B91E?sequence=1>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

CARNEIRO. Abmael Gonçalves. **Intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras: Uma violência histórica. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas.** Civilização ou barbárie: O futuro da humanidade. Universidade Federal do Maranhão: São Luiz, Maranhão. 20 a 23 de agosto de 2019. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_230\\_2305cc2fa7b34e8b.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_230_2305cc2fa7b34e8b.pdf). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

CASAMASSO, Marco Aurélio Lagreca. **Estado, igreja e liberdade de religião**

na “**constituição política do império do Brasil de 1824**”. 2010. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3619.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **Planejar o desenvolvimento: a perspectiva institucional**. Para viver a democracia, São Paulo: Brasiliense, 1989.

DICIONÁRIO. **Histórico-religioso. Religião**. Disponível em: [http://www.fai.com.br/portal/pibid/adm/atividades\\_anexo/72633380fdb2874bf287292d-01d8a020.pdf](http://www.fai.com.br/portal/pibid/adm/atividades_anexo/72633380fdb2874bf287292d-01d8a020.pdf). Acesso em: 10 de dez. 2021.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

FONSECA. Alexandre Brasil; ADAD, Clara Jane. (Orgs.). **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares**. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília: SDH/PR, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Terreiro Casa Branca do Engenho Velho/Salvador/BA**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1636>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

LEITE, Gisele. **Mas, afinal o que é religião? Biodireito**. Conteúdo Jurídico. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/40140/mas-afinal-o-que-e-mesmo-religiao>. Acesso em: dez. de 2021.

LOPES, Rodrigo Barbosa. **Olhares sobre a umbanda: O cultuar de orixás na e pela cidade de Uberlândia**. UFU. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16402/1/Diss%20Rodrigo.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

LUIZ, Janayna de Alencar. **Os rumos da intolerância religiosa no Brasil**. Relig. Soc. Rio de Janeiro, v.28, n.1, p.201-214, julho de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/9ZxgmN9nnyxy6VFZbx5WPH/?lang=pt>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

MAIA, Flávia. **Vítimas de Violência e Preconceito, terreiros são expulsos do DF**. Correio brasileiro. Cidades. 02 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/>. Acesso em: 11 de mar. de 2021.

MIRANDA, Nilmário. **Diversidade Religiosidade e Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a\\_pdf\\_dht/cartilha\\_sedh\\_diversidade\\_religiosa.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_sedh_diversidade_religiosa.pdf). Acesso em: 10 de mar. de 2021.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa (on line)**. Michaelis on line – uol. Editora Melhoramentos, 2014. Disponível em: [www.michaelis.uol.com.br](http://www.michaelis.uol.com.br). Acesso em: 10 de mar. de 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

ONU/DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Rio de Janeiro: Unique, 2005. Disponível em: <http://brasa.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso em: 17 de dez, 2021.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias** (Org.). Coleção Educação para Todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. **O Eros da Diferença**. Caderno Mais. Folha de São Paulo, São Paulo, 09 de fev. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0902200307.htm>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

SALES, Verônica Amaral. **Umbanda: preconceitos e similaridades**. USP, 2017. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/?q=pt-br/celacc-tcc/947/detalhe>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

SIGNIFICADOS. **Religião**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/religiao-2/>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

SILVA, Antonio Ozaí da. 2004. **Reflexões sobre a intolerância**. Revista Espaço Acadêmica, n. 203, abril, 2018. Caderno de Ciências Sociais. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/42312>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

SILVA, Lucília Carvalho da; SOARES, Katia dos Reis Amorim. **A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: O retorno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias**. Revista EDUC – Faculdade de duque de Caxias-Vol. 01- N° 03/Jan-Jun. 2015. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170608150213.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608150213.pdf). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZORZENON, Carla Albuquerque. **Esvaecimento do estado laico: o estado laico e sua implicação na atualidade**. Âmbito Jurídico. O seu portal jurídico da internet. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/liberdade-de-religiao-ou-crenca/publicacoes-1/LIVROESTADOLAICO2018.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

# EPISTEMOLOGIA AFRICANA COMO INSTRUMENTO DE DESCOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA: POSSIBILIDADES E LIMITES

*Carrecor Pereira<sup>1</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão das formas do conhecimento, tornou-se uma tarefa indispensável para qualquer intelectual acadêmico e fundamentalmente africano. Uma vez característica intrínseca ao ser humano – a racionalidade, é possível afirmar que todas as questões humanas tanto culturais assim como a políticas para mencionar maiores, sempre foram e produtos de reflexão em todos os povos, apesar das suas particularidades.

Num determinado período histórico (XV – XX), os processos ocidentais de expansão global criam um fluxo que afetou profundamente quase tudo. A lógica é clara. Porém poucos conseguem enxergar essa lógica e os mecanismos pelos quais, ela se concretiza em termos práticos. Tudo está conectado às tendências mais amplas da globalização (FALOLA, 2007).

Na sua busca de universalização, a epistemologia ocidental inferiorizou e excluiu as outras formas de conhecimento endógeno, em particular africanas, este equívoco é latente nas produções dos chamados clássicos desta epistemologia ocidental como do político francês Victor Marie Hugo, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, o filósofo prussiano Immanuel Kant, o filósofo e historiador britânico David Hume e o filósofo político francês Charles Montesquieu que não passaram de invenções e estigmas sobre África.

Daí a necessidade de resgatar e (re)valorizar as bases sociais de conhecimentos endógeno principalmente na África, esta deve passar necessariamente pela vigilância epistêmica e, de uma forma ou de outra, criar uma compreensão crítica do mundo sobre por meio do conhecimento local.

---

<sup>1</sup> Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, Redenção – Ceará e licenciando em Sociologia pela mesma instituição. E-mail: carecorperera@gmail.com.

Para a coleta de dados, foi utilizada a abordagem qualitativa de caráter bibliográfico. O trabalho está, estruturalmente, dividido em dois seções interligadas entre si além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, discute-se sobre as implicações da epistemologia universalizada nas formas de produção do conhecimento em sociedades africanas. Na segunda, aborda-se a importância de uma vigilância epistêmica a partir da epistemologia africana como forma de endogeneizar a produção do conhecimento em África.

## **2 AS IMPLICAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA UNIVERSALIZADA NAS FORMAS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SOCIEDADES AFRICANAS**

O que podemos entender quando falamos da epistemologia?

Epistemologia é o estudo de teorias sobre a natureza e escopo do conhecimento, a avaliação dos pressupostos e bases do conhecimento e o estudo minucioso do que o conhecimento afirma. Em resumo, epistemologia é um ramo da filosofia cujo foco principal é analisar e avaliar as alegações acerca do conhecimento. E pela extensão de que todos os humanos têm a capacidade de conhecer, a epistemologia é universal e independente de cultura, tribo ou raça (KAPHAGAWANI, MALHERBE, 2002, p.1).

“Embora a epistemologia como o estudo do conhecimento seja universal, as formas de aquisição de conhecimentos variam de acordo com os contextos sócio-culturais em que as reivindicações de conhecimento são formuladas e articuladas (KAPHAGAWANI, MALHERBE, 2002, p.2)”.

É sensato falar das formas de conhecimento africanos que antes de tudo, passam por um estudo que envolve uma cifra considerável de atores, métodos e relações de poder num determinado contexto socioespacial e, que rege a sua produção destes conhecimentos na base da racionalidade, em diversas áreas. Não se trata de uma descrição do passado, porém é uma característica inerente às sociedades humanas em geral e assim as africanas de maneira particular.

Todavia, num determinado período histórico, entre século XV – XX, os processos ocidentais de expansão global criam um fluxo que acabou afetando profundamente quase tudo. Durante este período, de grosso modo, houve a negação da humanidade africana.

Nos tempos modernos, a África é de fato o continente que viu suas crianças reduzidas a escravos e deportados, seus territórios ocupados e colonizados, suas religiões e suas línguas destruídas e substituídas. Hoje, toda a África negra é muçulmana ou cristã; ela se comunica em francês, em inglês, em português, em espanhol e às vezes em alemão e em italiano, línguas da Europa imperial (FOË, 2013, p.180).

Esta assertiva vai ao encontro de aquilo que Cardoso (2012) vai sublinhar,

de que também os domínios como a arte, a música, a educação, a história, a filosofia e as ideologias foram completamente excluídos porque não correspondiam à grelha antropológica ocidental. Visto que tudo o que não correspondia a esta grelha era considerado bárbaro, selvagem e primitivo.

No contexto da globalização, enquanto no nível político ideológico se busca impor um pensamento único, o campo científico tem-se pautado por um paradigma baseado num modelo ocidental que negam todas as formas de conhecimento endógenas que não fossem informadas pelas matrizes coloniais, considerando estas de crenças e comportamentos incompreensíveis (CARDOSO, 2012).

Apesar dos conhecimentos de filosofia, espiritualidade, saúde, escolaridade e educação da África antiga contribuir para o desenvolvimento do que o Ocidente acredita que seja seu mundo “moderno”, o pensamento cultural europeu, no entanto, negou a mínima relação entre a África e a Europa, e forjou uma crença de que o mundo moderno não tem base em conhecimento remoto. Essa crença incluí a invenção da inferioridade cultural, genética, psicológica e mental dos povos africanos através de racismo científico, produziu as sociedades patriarcais em detrimento das matriarcais em África e ainda apoiou a dominação europeia (DOVA, 1998).

Uma característica da era moderna é a expansão da Europa e o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana em todo o mundo. O efeitos profundo disso é evidente como o caso da racialização do conhecimento na qual a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, colocados como exclusivos conhecedores (OYËWÛMÍ, 2004).

A lógica é simples para perceber como esta pretensa superioridade técnica e científica da Europa está ligada a fins da dominação política e económica. Ao mesmo tempo que este paradigma eurocentrado nega as formas de conhecimento endógenas das sociedades africanas considerando seus atores de irracionais, tornou científico (“verdade/conhecimento”) as produções dos chamados clássicos desta epistemologia ocidental como do político francês Victor Marie Hugo, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, o filósofo prussiano Immanuel Kant, o filósofo e historiador britânico David Hume e o filósofo político francês Charles Montesquieu que não passaram de invenções e estigmas sobre África.

No “Discurso sobre a África”, por exemplo, pronunciado em 18 de maio de 1879, durante um banquete comemorativo da abolição da escravatura, Hugo define a África como um continente que colocou como obstáculo ao desenvolvimento universal, um único continente sem história! (FOÉ, 2013). “Em seu tratado sobre *as características nacionais*, Hume afirma que os Negros são, por natureza, inferiores aos Brancos, a arte e a ciência lhes são desconhecidas e, em nenhuma parte entre os Negros escravos, não se pôde detectar o menor traço de inteligência (FOÉ, 2013, p.184).



Por sua vez, na sua obra Hegel argumenta que o continente “não tem uma história propriamente dita”, ainda afirmando que,

aquele que quer conhecer as manifestações assustadoras da natureza humana pode encontrá-las na África [esse continente] do homem em estado bruto [...] no estado de selvageria e de barbárie [e onde] todos os homens são feiticeiros” (HEGEL, 2009, apud FOÉ, 2013, p.178/179).

Com esse ensino, também na sua obra “*Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*” (1823), Kant pôde reduzir as religiões dos negros a fetiches e à idolatria, quando sublinha que, com uma pena de pássaro, um chifre de vaca, uma concha ou qualquer coisa ordinária, logo que alguma palavra os consagrar, tornam-se objetos de adoração e invocação sob juramento. Para Kant os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira e tão palradores que é necessário que se deva dispersá-los a pauladas. Na sua obra Voltaire (1963) também insistiu sobre a inferioridade dos Negros para legitimar sua servidão (FOÉ, 2013).

Entre estes, ainda, na sua obra, Montesquieu também argumenta que,

se eu tivesse que defender o direito que tivemos de escravizar os negros, eis o que diria: tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África a fim de utilizá-los no desbravamento de tantas terras. O açúcar seria muito caro, se não se cultivasse a planta que o produz pelos escravos. Uma prova de que os negros não têm o senso comum é que eles dão mais atenção a um colar de vidro do que de ouro, fato que, entre as nações civilizadas, é de uma tão grande consequência (MONTESQUIEU, 1979 apud FOÉ, 2013, p.188/189).

Portanto, estabelecendo um único ponto de partida, isto é, ocidental, como sublinhou Hountondji (2008) o estudo da África de forma geral, passou a fazer parte de um projeto abrangente de acumulação do conhecimento controlado pelo Ocidente.

Além disso, existe muito pouco, se algum respeito e, as vezes, uma total falta de reconhecimento da capacidade de pensadores africanos por uma teorização relevante e sofisticada que promete resolver problemas que ocorram em outras partes do mundo (TAIWO, 2016, p.1674).

Sistemas educacionais e sistemas de produção de conhecimento não são apenas alheios ao nosso meio sociocultural, mas também deixam o estudioso local (africano) com uma desvantagem considerável no mercado global, devido a pretensão da autoridade do sistema acadêmico que de certa forma desqualifica do discurso acadêmico da África como sendo não acadêmico (YANKAH, 2016).

Dessa forma, o próprio contexto histórico exige uma resposta ideológica. Não se trata de um racismo epistêmico reverso (até porque este não seria possível), nem tampouco uma alteração da forma teórica do paradigma ocidental hegemônico, mas sim de uma vigilância epistêmica que vai nos permitir resgatar

as bases das outras formas de conhecimento em particular das sociedades africanas e considerar estes também como outros pontos de partida.

### **3 O PAPEL DA EPISTÊMOLOGIA AFRICANA NO PROCESSO DE ENDOGEINIDADE DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ÁFRICA**

O debate sobre o ruptura epistêmica ou endogeneidade é um debate que já se fazia a muito tempo desde aproximadamente os anos 60 do século XX pelos autores africanos e cada vez mais ganha espaço em diversos campos de saberes. Esta reivindicação ideológica tem como foco a inclusão dos outros pontos de partida baseados nas representações endógena provenientes dos africanos.

É importante e urgente recusar as formas da divisão internacional do trabalho intelectual – nas quais África e os africanos fornecem os dados e os euro-americanos, a teoria. Mas importante ressaltar que esta recusa como argumentado anteriormente, não se trata de criar nova ciência (ADESINA, 2012).

“Debater questões endógenas não conduz, forçosamente, a uma autarcia científica nem a um autofechamento intelectual” (HOUTONDJI, 2008, p.157). Na mesma ordem da ideia, Cardoso (2011), por sua vez sublinha que uma ruptura epistemológica não implica o fechamento e autarquia estereis do pensamento, porém trata-se duma reivindicação de um outro ponto de partida e por um outro sujeito que assume uma alternativa.

Faz-se necessário, portanto, adotar uma postura vigilante e questionadora perante esta pretensão da epistemologia ocidental.

O primeiro passo nesse sentido seria talvez formular “problemáticas” originais, conjuntos originais de problemas estribados numa sólida apropriação do legado intelectual internacional e profundamente enraizados na experiência africana (HOUTONDJI, 1988b, 1997, 2002, 2007 apud HOUTONDJI, 2008, p.158).

Todo o conhecimento endógeno acumulado ao longo de séculos sobre diferentes aspectos da sua vida como gênero, política, social, cultural nas sociedades africanas precisam ser inclusos na organização da vida nestas sociedades (HOUTONDJI, 2008).

A cultura além de ser uma arma de resistência, é também uma base para a definição de uma nova ordem mundial (DOVE, 1998).

Mas é interessante sabermos que tudo isso é regido pela epistemologia africana, esta não se refere uma ciência africana (ver KAPHAGAWANI, MALHERBE, 2002, que discute este assunto de forma mais detalhada).

A expressão “epistemologia africana”, como pode-se notar, está sendo usada no sentido genérico em que “filosofia africana” é normalmente utilizada,

se refere a articulação e formulação africana, o que não nega que existem variações significativas entre as diversas culturas da África. Pelo contrário, ela inclui a linguagem (os significados das palavras filosoficamente importantes, estruturas de frases, hábitos linguísticos como provérbios e adágios) e a convenção social (formas tradicionais de resolução de conflitos, educação e de viver (KAPHAGAWANI, MALHERBE, 2002).

A epistemologia africana como o estudo das formas de conhecimento das sociedades africanas, de certa forma permite desenvolver estudos que por sua vez criam coincidência consciências críticas sobre as tradições intelectuais e cognitivas tanto das sociedades africanas assim como de outras. Possibilita incorporar na identidade intelectual, outros pontos de partida das outras sociedades fundamentalmente as africanas.

É esta mesma que nos permite descobrir que,

Nem Tales nem Pitágoras são os autores dos teoremas que os tornaram famosos. A razão é que esses teoremas são egípcios. A começar por Platão, que viveu por 13 anos no Egito, os gregos eram muito orgulhosos desses dons que vieram do Egito. Os indícios das contribuições do Egito são visíveis nas obras de quase todos os pensadores pré-socráticos (FOÉ, 2013, p.199).

Grosseiramente, a epistemologia africana em maior ou menor escala, nos possibilita resgatar todas as formas de conhecimento e ao mesmo tempo valorizar os atores das sociedades africanas excluídas e considerados irracionais ou incapazes de fazer uma reflexão sistemático capaz de organizar as suas sociedades até então pelo paradigma hegemonizada. Ela, ainda, pode impulsionar a construção de quadros analíticos como base críticos para compreender qualquer relação social e vai nos permitir também ficar de alerta a aquilo que Falola (2007) chama de totalitarismo do passado das culturas africanas e do mesmo modo, enfrentar a política de dominação em todas as dimensões através das “Humanidades” que por sua vez, exerceria grande influência no que fazemos e o modo como o fazemos, e o porquê devermos fazer certas coisas de outro modo.

A epistemologia africana além de ser viável para o desafio de endogeneidade, nos dá condições para “divorciar-nos completamente das definições masculinistas de Estado e sociedade que desqualificam mulheres, crianças, camponeses e áreas rurais (FALOLA, 2013, p.15).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da globalização, os processos ocidentais de expansão criam um fluxo que afetou profundamente quase tudo e uma característica da era moderna o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana em todo o mundo. O efeito profundo disso é evidente, como o caso da racialização do

conhecimento na qual a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, colocados como exclusivos conhecedores. Por outras palavras, enquanto no nível político ideológico se busca impor a civilização ocidental, o campo científico pautou por uma paradigma a moldes ocidentais que negam todas as formas de conhecimento endógenas que não fossem informadas pelas matrizes coloniais.

Percebe-se o quanto esta pretensa superioridade técnica e científica da Europa está nitidamente ligada a fins da dominação política e económica. Pois, ao mesmo tempo que este paradigma universalizada nega as formas de conhecimento endógenas das sociedades africanas considerando seus atores de irracionais, tornou científico (“verdade/conhecimento”) as produções dos chamados clássicos desta epistemologia ocidental que de certa forma apoiaram a dominação o caso do político francês Victor Marie Hugo, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, o filósofo prussiano Immanuel Kant, o filósofo e historiador britânico David Hume e o filósofo político francês Charles Montesquieu com seus escritos que não passaram de invenções e estigmas sobre África.

Desde então, o estudo de forma geral e especial da África, passou a fazer parte de um projeto abrangente de acumulação do conhecimento controlado pelo Ocidente que dificilmente reconhece a capacidade dos pensadores africanos de produzir conhecimento científico capaz de resolver problemas que ocorrem em suas sociedades e em outras partes do mundo.

Portanto, o contexto já exige a necessidade de uma vigilância epistêmica e a partir da epistemologia africana que estuda das formas de conhecimento das sociedades africanas, é possível resgatar as bases das outras formas de conhecimento baseados nas representações endógena em particular provenientes dos africanos e considerá-las também como outros pontos de partida. Esta vigilância epistêmica está longe de significar a criação de uma nova ciência e também não implica a negação da epistemologia universalizada apenas uma reivindicação intelectual pertinente para inclusão de todo o conhecimento endógeno acumulado ao longo de séculos sobre diferentes aspectos da sua vida como gênero, política, identidade e sociocultural nas sociedades africanas como outros pontos de partida indispensáveis na organização da vida nestas sociedades e de alguma forma no mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADESINA, Jimi. **Práticas da Sociologia Africana: Lições de endogeneidade e gênero na academia.** cap.12. In: CRUZ e SILVA, Teresa, COELHO, João Borges; SOUTO, Amélia Neves. Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas; (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar, CODESRIA, 2012.

Acessado em: 02.10.2021

CARDOSO, Carlos. **Da possibilidade das ciências sociais em África.** cap. 8. In: CRUZ e SILVA, Teresa, COELHO, João Borges; SOUTO, Amélia Neves. *Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas; (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança).* Dakar, CODESRIA, 2012. Acessado em: 20.10.2021.

DOVE, NAH. **MULHERISMA AFRICANA: Uma Teoria Afrocêntrica.** Tradução: Wellington Agudá. JORNAL DE ESTUDOS NEGROS, Vol. 28, n. 5, Maio de 1998 515-539.

FALOLA, Toyin. **Nacionalizar a África, culturalizar o ocidente e reformular as humanidades na África.** *fro-Ásia*, 36 (2007), 9-38

FOÉ, Nkolo. **África em diálogo, África em autoquestionamento:** universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013. Editora UFPR.*

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader.** New York: Routledge, 2002, p. 219-229. Tradução para uso didático por Marcos Rodrigues.

HOUNTONDJI, Paulin J. **Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos.** Disponível em: < <https://rccs.revues.org/699>> Revista Crítica de Ciências Sociais, março 2008: 149-160. Acessado em: 02.11.2021

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies.* African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series.** Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

TAIWO, Olufemi. **O que são “Estudos Africanos”?** *Estudiosos Africanos, Africanistas e a Produção do Conhecimento.* Cap. 53. In: LAUER, Helen; ANYIDOHO, Kofi (organizadores) *O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas – Brasília: FUNAG, 2016. 4 v. – (Coleção relações internacionais).*

YANKAH, Kwesi. **A GLOBALIZAÇÃO E O ACADÊMICO AFRICANO.** Cap. 3. In: LAUER, Helen; ANYIDOHO, Kofi (organizadores) *O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas – Brasília: FUNAG, 2016. 4 v. – (Coleção relações internacionais).*

# ANÍSIO TEIXEIRA: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E ARTE

*Jobson Jorge da Silva<sup>1</sup>*

*Rossana Regina Guimarães Ramos Henz<sup>2</sup>*

*Pollyana Ramos Mattana Vieira<sup>3</sup>*

*Valdênia Sabrina Fragoso de Brito<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as influências do educador Anísio Teixeira em meados do século XX no estado da Bahia. Para isso, buscamos conceitos básicos, os quais, em uma perspectiva teórico-metodológica dão conta dos estudos que aqui realizamos. Em primeiro plano, destacamos o conceito de educação proposto por Anísio Teixeira ao longo de sua trajetória como educador de destaque em nosso país. O conceito seguinte aborda a questão da arte como aspecto importante na formação dos sujeitos sociais. Nessa direção, nossa pesquisa se realiza a partir de dados históricos e conceitos de arte e educação.

Destacamos a importância da pesquisa de Rodrigues (2009) sobre formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar: o ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro-BA (1953-1963), como base de dados para os estudos que evidenciam as questões da educação no tempo e no espaço em que se localiza nosso trabalho, ou seja, em meados do século XX aos dias atuais, no estado da Bahia.

---

1 Licenciado em Letras Port/Ingl e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. [jobson.jorge@upe.br](mailto:jobson.jorge@upe.br).

2 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PRO-FLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. [rossana.ramos@upe.br](mailto:rossana.ramos@upe.br).

3 Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Faculdade Paulista de Artes. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia. [pollynamattana@gmail.com](mailto:pollynamattana@gmail.com).

4 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco. [valdenia.sabrinabrito@upe.br](mailto:valdenia.sabrinabrito@upe.br).

## **2. ANÍSIO TEIXEIRA: O EDUCADOR**

Nesse item, ainda que de forma breve, com base em Fávero e Britto (1999) e Rodrigues (2009), apresentamos ideias, ações e realizações do educador Anísio Spínola Teixeira nascido em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900, filho de Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Sua formação escolar foi adquirida no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e no Colégio Antonio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em 1929. Casouse, em 1932, com Emília Telles Ferreira, com quem teve quatro filhos. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1971.

Anísio Teixeira iniciou-se na vida pública em 1924, quando recebeu o convite do governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, para ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino, ocasião em que foi o responsável por realizar a reforma da instrução pública nesse estado, durante os anos de 1924 a 1929. Nesse período, realiza uma viagem à Europa (1925) e duas viagens aos Estados Unidos (uma em 1927 e outra em meados do ano de 1928). Com o intuito de observar diversos sistemas escolares, é nos Estados Unidos que se depara com a obra do filósofo americano John Dewey, cujas ideias marcam decisivamente sua trajetória intelectual.

Sua próxima empreitada ao demitir-se deste cargo, por incompatibilizar-se com a proposta de governo do sucessor de Calmon, Vital Henrique Batista Soares, empossado em 1928, é nomeado como docente da Escola Normal de Salvador para lecionar Filosofia e História da Educação. Desse período data a publicação de Aspectos americanos da educação (1928) que, além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das ideias de John Dewey. Data de 1930 sua publicação da primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, recebem o nome de Vida e educação.

Em 1931, assume, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista, à Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse cargo teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária, à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal.

Nesse período tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ao divulgar as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país. Também teve participação ativa na Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo publicado Educação progressiva - Uma introdução à filosofia da educação (1932), Em marcha para a democracia (1934)

e, em 1936, editou Educação para a democracia: Introdução à administração escolar.

Entre 1937 e 1945, Anísio Teixeira permanece na Bahia dedicando-se à exploração e exportação de manganês, calcário e cimento, à comercialização de automóveis e à tradução de livros para a Companhia Editora Nacional. Em 1946, recebe o convite de Julien Sorell Huxley, primeiro-secretário executivo da Unesco, para assumir o cargo de Conselheiro de Ensino Superior, o que aceita apenas por um período de experiência, tendo recusado sua inserção definitiva no staff desse órgão, dentre vários motivos, pelo convite que recebeu de Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde desse estado, posto no qual permanece até o início da década de 1950.

Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução dessa pasta foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Por suas obras e ações reconhecidas internacionalmente, o educador assumiu, por indicação do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que seria, por ele, transformada em órgão. Já no ano seguinte, substituindo Murilo Braga, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964.

Na direção do INEP, Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o propósito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. O desdobramento dessa iniciativa gerou a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre, cujas ações se vincularam às universidades à Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso específico de Salvador.

Durante sua gestão na CAPES e no INEP, Anísio Teixeira organizou e participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961).

Nesses anos de árdua luta pela escola pública, edita dois livros: A educação e a crise brasileira (1956) e Educação não é privilégio (1957). Suas posições lhe valeram a perseguição dos bispos brasileiros que, em 1958, lançam um memorial acusando-o de extremista e solicitando ao governo federal sua demissão. Este episódio gerou o protesto de 529 educadores, cientistas e professores de todo o país que, em um abaixo-assinado, com ele se solidarizaram. Foi mantido no cargo por Juscelino Kubitschek, então Presidente da República. (NUNES, 2000, p.12)



Aliadas a esses feitos, Teixeira empreendeu importantes ações como em 1961 a idealização da Universidade de Brasília (UnB) na qual assumiu a reitoria, em 1962, quando seu reitor Darcy Ribeiro precisou se afastar para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. A instauração do governo militar, em 1964, rendeu-lhe o afastamento de seu cargo, bem como a aposentadoria compulsória.

Apesar dessa espécie de banimento imposto ao educador, sua luta pela educação segue quando após retornar ao Brasil depois de uma temporada como *visiting scholar* na *Columbia University* (1964), na *New York University* (1965) e a *University of California* (1966), permaneceu integrando o Conselho Federal de Educação até o final do seu mandato. Organizou reedições de antigos trabalhos, como: Pequena introdução à filosofia da educação (1967); Educação é um direito (1967); Educação no Brasil (1969) e Educação e o mundo moderno (1969). Tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e voltou a trabalhar na Companhia Editora Nacional. Nos anos 90, a Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio da CAPES e da Fundação Anísio Teixeira reedita e divulga amplamente suas obras.

O legado de Anísio Teixeira evidencia uma intensa luta em prol da democracia e da educação para a democracia, que constituiu com base em uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. Por isso, é considerado como importante intelectual em uma geração cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação por meio de uma cultura que assegurasse a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade.

A partir das ideias de John Dewey, Anísio Teixeira construiu não somente um significado existencial, mas também nova visão de mundo. O liberalismo deweyano forneceu à Anísio Teixeira um guia teórico no combate à improvisação e o autodidatismo. Descartou a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Por fim, é mister afirmar que Anísio Teixeira foi o incansável defensor da escola pública para todos em nosso país.

### 3. ANÍSIO TEIXEIRA E AS ARTES

Segundo Rocha<sup>5</sup>

[...] o grande educador Anísio Teixeira, por temperamento, estrutura mental poderosa, não era um amador de arte no sentido comum. A sua agitação intelectual, como que em constante ebulição, não lhe permitia a simples contemplação, o gosto sentimental e a pura emoção". Mas, como não

5 [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/at\\_artesbahia.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/at_artesbahia.html)

poderia deixar de ser, guardava Anísio Teixeira a perfeita consciência dos valores da arte para a educação, que era na verdade o seu propósito maior.  
(ROCHA, (s/d))

Rocha (s/d) segue informando que talvez por sua formação jesuítica, o levassem ao manejo da arma tão poderosa que é a arte, na defesa de seus ideais. Sobretudo na Bahia, onde nasceu, o educador promoveu inúmeros projetos relacionados à Arte. No exercício da Secretaria de Educação e Saúde, no Governo Otávio Mangabeira, Anísio Teixeira investiu vastos recursos para projetos artísticos e de significado educativo. O patrocínio do I Salão Baiano foi na verdade iniciativa das mais notáveis da Secretaria de Educação que, num projeto de repercussão nacional, trouxe à Bahia os melhores resultados.

- A arregimentação de colaboradores, assessores e especialistas credenciados nos vários campos de educação e cultura na Bahia, como Diógenes Rebouças e de José Valadares, este que prestou ao Secretário Anísio os melhores serviços como Diretor do Museu do Estado. Diógenes Rebouças realizou para a Secretaria de Educação o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro que, decorridos quarenta anos da sua implantação, ainda serve de inspiração e modelo para outros estados do Brasil.

- No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira deu oportunidade para os artistas da Bahia e do Brasil contribuírem de modo especial para a realização de pintura mural moderna. Com pioneirismo, no Brasil, destacaram-se os pintores Carlos Bastos, Caribé, Jenner Augusto, Maria Célia e Carlos Magano.

- Incentivo ao Salão Baiano de Belas Artes alcançou em todos os sentidos o maior sucesso. A visitação ultrapassou a casa dos 25 mil visitantes e, além da importância das obras expostas, destacou-se a instalação, que se revelou fora do comum. Dois artistas foram distinguidos com painéis exclusivos para a sua obra: Cândido Portinari, em termos nacionais, e Alberto Valença, grande pintor baiano, além da presença de nomes como Emiliano Di Cavalcanti, Walter Levy, Quirino da Silva, Cândido Portinari, Flávio de Carvalho e Anita Malfatti.

- Apoio ao famoso Bar Azul fundado em Salvador (BA) no final da década de 1940 pelo escritor e antiquário José de Souza Pedreira e pelo pintor Carlos Bastos, tendo logo se tornado ponto de encontro de artistas, escritores e intelectuais envolvidos com o expressivo movimento de renovação cultural que então ocorria na capital baiana. A casa funcionou também como galeria de arte e entre os seus frequentadores habituais encontravam-se diversos artistas plásticos que contribuíram para a difusão da arte moderna na Bahia, como Mário Cravo Júnior, Carybé, Genaro de Carvalho, Calazans Neto e Jenner Augusto, bem como o cantor e compositor Dorival Caymmi. O ambiente, ao mesmo tempo boêmio e intelectualizado, fez com que o bar fosse identificado em Salvador

como um reduto do pensamento existencialista, corrente filosófica muito em voga no mundo ocidental no pós-guerra, motivo que levou o local a ficar mal visto nos meios mais conservadores da cidade.

- Concessão de uma bolsa ao pintor Caribé que chegara da Argentina com o propósito de representar a cultura baiana em suas obras. A iniciativa de Anísio Teixeira resultou na mais preciosa coleção de desenhos de Caribé, publicados depois na Coleção Recôncavo. A seguir, discutiremos, com base nas ideias de Teixeira (1978), as atuais diretrizes da Arte e da Educação.

#### 4. A ARTE E A EDUCAÇÃO

Quando nos referimos neste artigo ao educador Anísio Teixeira e sua luta por uma educação democrática, destacamos o papel da Arte como elemento de representação e contextualização dos espaços, tempos e formas de construção dos sujeitos sociais, a partir da escola. Nesse sentido, considerando o legado desse educador, entendemos que o ensino da Arte, deve estar presente no espaço escolar (nas instituições públicas) como um direito ao acesso, não somente aos registros históricos (a história da Arte), mas também à criação.

Embora não se tenha referido, especificamente a essa questão do ensino de arte, ao ler a filosofia da educação proposta por Teixeira (1978) temos a sensação de tratar-se de um texto atual, pois tamanha são as semelhanças, com as devidas proporções, entre os processos históricos do começo do século XX até os dias de hoje, no chamado mundo pós-moderno. O educador discute as mudanças de paradigmas em relação aos modelos até então tidos como eficientes ou eficazes na educação das futuras gerações, isto é, o modelo da educação convencional ou clássica, de caráter intelectualista e fundado na rígida disciplina moral.

O educador vislumbra duas posturas, as reacionárias e as renovadoras, como sendo, típicas de processos de mudanças históricas, quando analisa a posição dos conservadores e dos renovadores; os primeiros contrários à rapidez das mudanças e do significado destas novas posturas educacionais, resistem às novas diretrizes da educação ativa, e os últimos embalados na onda mudancista, podem descaracterizar a feição da escola livre. O conflito entre as forças centrífugas e centrípetas, segundo o filósofo da educação, é o que relativiza estas possíveis dicotomias, quando se busca no seu exercício intelectual o equilíbrio significativo da mudança.

A escola progressista é própria de uma civilização em mudança permanente e ordenada por um conhecimento fundado numa ciência que também está em constante transformação. O que segundo o autor se chamaria de escola nova é a escola transformada resultante deste processo de transformação, ou seja, ela é uma conquista. Portanto, a ideia de Escola Nova é o fruto de uma sociedade que

sofreu profundas mudanças em seus aspectos “econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência” e com ela se transformou numa instituição de base e apoio para esta mesma sociedade.

Teixeira (1978) apodera-se de algumas premissas fundamentais da tese da nova escola, quando, por exemplo, estabelece o caráter dinâmico das organizações humanas e elabora uma análise antropológica sobre o papel humano na reconstrução material do ambiente e na reconstrução também do ambiente social e moral. A responsabilidade humana de renovação traz a marca da nossa condição, que desafiando as ordens estabelecidas, seja religiosa, política, social, o homem ensaia sempre um mundo moral e social novo. À luz dos julgamentos das experiências este vai se construindo ou fazendo-se. E sob este ponto de vista, a revisão, indagação e a interrogação sobre a realidade circundante, assume um caráter fundamental.

Desse modo, a filosofia da educação em Anísio Teixeira indica que é preciso educar o homem para ele indagar e resolver por si os problemas; e também conceber escolas que preparem não apenas para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente desconhecido. As bases desta filosofia estão na capacidade de formar pessoas autônomas e independentes, com competências para resolver problemas e buscar soluções. A nova escola dirige-se à uma sociedade complexa e em constante mudança e a natureza da civilização deste tempo, segundo o educador, é a da experimentação científica.

As escolas progressivas pautam-se em uma ideologia democrática, progressista de cunho liberal, ligadas a uma concepção individualista que aqui deve ser entendida no sentido de radicalmente individualizante do sujeito. Está focada na autonomia e na possibilidade pessoal de escolha, baseadas na teoria deweyana que traduzia a verdadeira liberdade. Tornar a escola mais engajada à sociedade moderna trouxe para a escola progressiva, segundo Franco Cambi (1999), algumas características próprias como o puericentrismo, ou seja, o reconhecimento do papel ativo da criança, já que a aprendizagem real e funcional deve estar ligada ao interesse real da criança e ao estudo do ambiente (contextualização), uma vez que a realidade concreta é produtora de experiências e socialização.

O mais interesse nesta obra de Teixeira (1978) é a antevisão do modelo desta sociedade dita científica. Para o educador, a “grande sociedade” estava se constituindo a partir da necessidade de preparar pessoas inteligentes para este mundo moderno. Isso se evidencia na análise que Teixeira (1978) faz da sociedade tecnológica brasileira no seu nascedouro. Causa perplexidade a genialidade do autor ao perceber as grandes transformações que iriam surgir neste processo. Ele discute as alterações que se processaram no modelo familiar, no trabalho, faz à crítica a superespecialização, ou seja, embora defenda a sociedade científica não é um descuidado da análise crítica dos rumos que a ciência tomava.

Nessa direção, analisa e discute as três diretrizes da sociedade moderna: A nova atitude espiritual do homem, o industrialismo e a democracia, e aponta que estas tendências irão impor profundas transformações na escola. Tomando por base estas diretrizes sociais que impulsionarão a mudança escolar, a transformação da escola, passa pela transformação no sentido do ensinar e do aprender, portanto nas bases psicológicas e didático-metodológica da atividade escolar. O sentido do aprender é resultado de uma situação real de experiência.

Fundamentando em Dewey e Kilpatrick, o autor nos diz que a escola deve valorizar a vida e a experiência; a escola precisa ser ativa, provocar o exercício da atividade, pois atividade é vida, por isso a defesa da escola ativa. A partir da discussão sobre o sentido do educar e as bases metodológicas, Anísio especifica nas Diretrizes da educação - capítulo III, o papel da criança como centro da pedagogia, o respeito pela personalidade infantil e a necessidade de reconstrução dos programas escolares. As modernas teorias da educação passam a privilegiar o enfoque formativo sobre a infância, tal foi a ênfase na organização psicológica das matérias escolares. Elabora uma análise sobre as relações entre educação e sociedade para enfatizar que a educação é uma atividade humana decorrente do aparecimento da inteligência no universo, pois esta refere-se à experiência do conhecimento, traduzido no processo de apropriação e transformação da realidade, ou seja, na experiência.

A Educação seria, nessa perspectiva, o esforço de redirecionamento da própria natureza, segundo Teixeira (1978, p.36), “natureza que se faz arte” e a Educação é “um processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência”. A tônica que se observa na proposta do educador é o investimento na reflexão de caráter social sobre o conceito de educação.

Em um salto de quase 70 anos na história da educação brasileira, as perguntas que fazemos inicialmente em nosso campo de pesquisa são: em que medida as escolas públicas brasileiras tão defendidas por Anísio Teixeira proporcionam o conhecimento da Arte e a formação de artistas? Que tratamento vem sendo dado ao ensino da arte nas escolas públicas brasileiras?

O documento oficial que orienta as diretrizes nacionais para o ensino de Arte, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.7), indica o seguinte:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas

- condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;
  4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte;
  5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;
  6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade;
  7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
  8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes;
  9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Embora não especifique a metodologia de ensino de Arte (a prática pedagógica), o documento apresenta uma proposta que, por sua abordagem, em que se incluem problematização, posturas críticas, criação própria, socialização, autonomia, conhecimento de mundo, contextualização entre outras.

Nesse sentido, mais especificamente queremos compreender como se desenvolve o ensino de Artes nas escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Juazeiro – BA.

Para isso, nosso objetivo geral é o de analisar as pinturas do artista Coelho, à luz das apropriações que o artista realiza do cenário simbólico do semiárido e das contribuições da sua obra para a educação da região do Vale do São Francisco. Em termos gerais, busca-se ampliar o conhecimento da comunidade no que diz respeito às representações artísticas do semiárido.

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa deve tomar por base os campos da Arte e da Educação. No caso da Arte, por se tratar nosso objeto de obras que retratam o cenário da região. Quanto à Educação, tendo-se em vista a formação dos indivíduos como meio de reconhecimento e reconstrução dos espaços e tempos, a partir da própria realidade.

A escolha do tema se justifica por um olhar atento desta pesquisadora sobre as manifestações artísticas da região, bem como pela percepção da relevância de uma discussão pedagógica que se paute sobre a natureza simbólica

das representações locais. Desse modo, o que aqui se busca é um engajamento sociocognitivo que promova a disseminação do conhecimento com base nos letramentos sociais das comunidades. Nesse sentido, a arte se destaca como um elemento relevante, já que se realiza a partir das percepções dos indivíduos sobre seu entorno.

Com base nessa afirmação, lançamos entre tantos questionamentos mais um pelo qual se busca saber em que medida a arte do semiárido está inserida no projeto pedagógico das escolas da região? É possível observar um processo de contextualização nos projetos pedagógicos das escolas da região? Os professores das escolas de ensino básico têm conhecimento das obras do artista Coelho? Que contribuições as pesquisas aqui realizadas podem trazer para o contexto educacional da região?

Desse modo, os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa apontam inicialmente para uma análise específica da obra do artista. Na sequência, serão levantados dados sobre os saberes institucionalizados e autogerados dos professores que atuam na educação básica, a respeito da arte do semiárido, especificamente, aquela produzida por Coelho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo discutimos a importância do filósofo da educação, Anísio Teixeira, no quadro da educação brasileira a partir de duas características importantes de seu trabalho: a defesa da escola pública e os princípios da educação progressista. Propusemos a relação das abordagens do educador com o ensino de arte. Buscamos estabelecer relações entre a filosofia da educação proposta por Anísio Teixeira às atuais propostas de ensino de artes descritas na BNCC.

Ademais, expusemos nossa proposta de pesquisa, sobre a qual, incidirão aspectos socioeducacionais e históricos no que se refere à educação brasileira mais especificamente ao ensino de arte. O que se pôde observar é que passados setenta anos, conforme descrito por Rodrigues (2009), as mudanças se fizeram a partir da influência de teorias e práticas observadas na luta de vários educadores entre eles Anísio Teixeira.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental.** Brasília, MEC. Livro Eletrônico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo, UNESP, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e Britto, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais.** Rio de Janeiro:

Editora UFRJ/ MEC-INEP, 1999.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos**. São Paulo: Educação & Sociedade, 2000.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro-BA (1953-1963)**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey)**. In: DEWEY, John. Vida e Educação. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.



# CONSTRUINDO ESPAÇOS, TECENDO PERCURSOS: CARTOGRAFIAS DE EXPERIÊNCIAS LEITORAS EM CONTEXTOS DIGITAIS

*Miriam Laudicéa Leal Pereira<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A existência de Políticas Públicas Educacionais brasileiras tem dado abertura às escolas a buscarem possibilidades de engajamento com ações e práticas que instrumentalizem o trabalho do professor em sala de aula.

Salienta-se que as inovações escolares têm sido possíveis também, em função da existência de programas de relevância do FNDE, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático. O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionário. Ressignificada por meio de marcos legais, esta política encontra-se regulamentada pelo Art. 208. Inciso VII da Constituição Federal – CF/1988, assegurando ao estudante, o direito constitucional suprimido durante muitos anos.

O Programa do Livro Didático contempla uma demanda recorrente dos professores que, muitas vezes, contava, apenas, com o quadro de giz e/ou branco para ministrar aulas e o conteúdo era todo escrito no quadro para que os estudantes registrassem no seu caderno de apontamentos, o que demandava um enorme tempo, comprometendo e, muitas vezes, suprimido o momento de interação entre os atores participantes do processo ensino-aprendizagem. Com o advento das novas tecnologias em educação é possível que haja a apropriação dos estudantes do livro em seu formato digital a fim de ampliar experiências leitoras

Balisada nesta proposta surge a motivação em pesquisar sobre o tema, após a compreensão de que o livro é um recurso didático de relevância para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem no que tange a leitura, resolução de exercícios e sistematização dos conteúdos sendo, também, uma fonte utilizada para o planejamento dos professores e dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Historiadora, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação - UNEB/Ba. Professora dos Anos Iniciais da Prefeitura Municipal de Catu/Ba. Coordenadora pedagógica da SEC, lotada na Escola Estadual Maria Isabel de Melo Góes em Catu/Ba. Email: lealmiriam12@yahoo.com.br.

Tendo conhecimento do teor do programa especificado, é que foi proposto aos estudantes durante as aulas remotas a efetivação de uma mini biblioteca digital, com fins na ampliação das possibilidades de experiências leitoras em contextos digitais. Desta feita, questiona-se: Em que medida a ressignificação de uma política de educação em uma escola de Ensino Médio pode propiciar experiências leitoras significativas em contextos digitais? Assim, objetiva-se, analisar a relevância de uma Política de Educação em um espaço escolar que primou desenvolver e efetivar experiências leitoras em contextos digitais para estudantes do Ensino Médio. Em tempo, descreve-se o desenho histórico da Política Nacional do Livro Didático no Brasil, identifica-se a relevância da Política Nacional do livro didático na efetivação de um novo suporte digital, contrastando com a leitura mais tradicional e analógica, descreve-se as experiências leitoras que foram possíveis de serem ampliadas com o apoio das tecnologias em um contexto de educação remota.

## **DESENHO DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL**

Ao longo da história da educação brasileira no que diz respeito ao livro didático, as instituições públicas de ensino eram desprovidas quanto a posse deste instrumento, os pais que tivessem a possibilidade de comprar o livro indicado pelo professor, disponibilizava de recursos próprios para que seus filhos estivessem de posse deste material, mas, a partir de 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), este instrumento passou a ter uma legitimação perante à sociedade, reforçada através dos Decretos-Lei dos anos de 1938 e 1945.

A partir do decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha dentre as suas competências, estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos. Em 1945, o decreto-lei 8.460 foi criado para legitimar as ações adotadas em 1938.

A criação do decreto-lei nº 77.107, de abril de dezembro de 1976, bane com a transcrição feita na abertura deste tópico, pois o governo passou a se responsabilizar pela compra de parte dos livros didáticos. Em 1983, a Fundação do Material Escolar - Fename deu lugar a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) incorporando o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIFED). Dois anos após com o decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 1996, a universalização do material didático volta a ocorrer, quando, em 1995, os livros de Língua Portuguesa e Matemática passam a chegar às escolas. Em 1996, os de Ciências e, em 1997, os de Geografia e História.

Em 2005, como apoio do PNLD começa a ser feita a distribuição do

material didático. Outrora, a preocupação era que cada estudante tivesse seu próprio dicionário, agora a nova condução é para constituição do acervo na própria escola. Com a reestruturação e implementação de novas Políticas Públicas em Educação, outras mudanças são notadas, como o investimento em material para crianças com necessidades especiais.

Nos anos de 2010 com o decreto-lei 7.084 estabelece que o PNLD vise à melhoria do ensino e aprendizagem, através da boa escolha e avaliação do material didático. A partir de então, amplia-se os princípios da democratização do conhecimento, onde mais escolas e pessoas acabam tendo acesso à distribuição gratuita por meio dos fundos do FNDE.

## **A POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NA EFETIVAÇÃO DE UM NOVO SUPORTE DIGITAL**

A Política Nacional do Livro Didático permitiu a ampliação do instrumento, livro didático para os estudantes, organizado pautado em componetes curriculares, conteúdos e orientações pedagógicas estabelecidas como normatização ou sugestão dos órgãos de gestão dos sistemas de ensino conduzidas com o apoio do Ministério da Educação, (GONÇALVES, 2017, p. 5), porém, ainda não foi aberto o arcabouço em larga escala para o seu formato digital. Mesmo com o avanço das tecnologias na aprendizagem no Brasil, esta realidade está distante de se efetivar na prática. Há de convir que as ferramentas digitais ainda é excludente por diversos fatores como: condições de uso e conectividade dos estudantes e capacitação dos professores para acesso a estas ferramentas.

O momento atravessado em escala mundial pelas escolas, em função da pandemia da COVID-19, despertou em alguns estudantes, mesmo que de forma tímida, a necessidade de criar possibilidades de acesso ao livro didático em seu formato digital. A exemplo da experiência de uma escola estadual na região metropolitana de Salvador, Bahia, A iniciativa é parte dos esforços em desenvolver uma política educacional de incentivo à leitura e visa estimular os próprios alunos a produzirem *Minibibliotecas Digitais - MD* em sua específica unidade escolar, como estratégia de enfrentamento aos desafios descritos no campo da leitura e pesquisa através dos acervos digitalizados.

Ainda não existem estratégias formalizadas da Política Nacional do livro didático no que diz respeito ao acesso ao livro em seu formato digital, mas, experiências vêm surgindo como um diferencial a adequação de um sistema “virtual”, com redes sociais digitais, que exige novas formas de leitura e escrita, assim como práticas de ensino-aprendizagem, a partir de suportes que propiciam padrões de experiências diversas, ampliando o modelo tradicional de livros didáticos para experiências analógicas até então nunca antes experimentadas.

É compreensível que os livros físicos digitalizados, facilitarão aos estudantes o acesso a essa ferramenta com mais otimização, praticidade e eficiência na busca pela leitura e pesquisa. Tem-se a compreensão de que uma política quando consolidada, ela tende a mapear todos os fatores determinantes ao contexto social, como por exemplo, a da não exclusão, porém, o momento tem exigido novas conduções leitoras, logo, uma seleção de documentos, destinados a determinada comunidade, concebidos ou convertidos para o meio digital, preferencialmente em toda a sua integridade, disponibilizados na internet, desmaterializados de suas condições físicas tradicionais e constituídos de funções inteiramente novas, garantem hipertextualidade e caráter multimidiáticas.

Sugere-se que, com as novas tecnologias e avanço da educação, os livros em seu formato digital, ganhe cada vez mais protagonismo no mundo da Educação, pois o seu acesso pode ser feito a qualquer hora e em qualquer lugar do mundo através da internet e por vários dispositivos, como computador, *iphones*, *tablet* e celular.

## **EXPERIÊNCIAS LEITORAS: O APOIO DAS TECNOLOGIAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO REMOTA**

Parafrazeando Arana e Klebis (2015), o uso de recursos da tecnologia com fins educacionais, não se atém somente ao entretenimento ou uso acadêmico, é também, uma ótima ferramenta que oferece ao leitor uma visão ampla do mundo, com possibilidades de contextualizar suas próprias experiências com os recursos que esta lhe oferece.

De acordo com Theisen (2012) no cenário atual torna-se necessária a leitura nos diversos suportes para que a pessoa possa atuar em uma sociedade em que a tecnologia está tão presente, e neste contexto de educação remota, esta contempla não apenas questões técnicas, mas, a ampliação das experiências leitoras com fins no desenvolvimento de outras habilidades necessárias para a condução de projetos que envolvam o letramento digital, por exemplo, seleção de livros para montagem de arquivos, acervos, pinacotecas ou bibliotecário. Estas experiências tendem a se alargarem porque os estudantes passam a manter o contato não apenas com as questões técnicas de um processo de criação e alimentação de uma biblioteca digital, mas com habilidades coerentes ao gerenciamento de um projeto desta natureza.

As experiências leitoras com o apoio das tecnologias facilitam o acesso do estudante a todas as informações técnicas, gerenciais e pedagógicas mobilizadas no projeto de montagem de uma biblioteca virtual numa plataforma integrada à internet, com diversos ambientes e metadados, tais como a definição da obra a ser digitalizada, aspectos técnicos e literários da resenha e montagem de um

cronograma de atividades, estabelecendo etapas e datas. Ao realizar atividades como a montagem de uma biblioteca virtual, sugere-se um *link* da plataforma *youtube* com instruções básicas para construção de uma biblioteca digital: <https://www.youtube.com/watch?v=h61uLGgp8L0>, espaço este que serve para socializar, organizar informações e partilhar conhecimento.

É salutar afirmar a importância de uma Política Pública como uma maneira de garantia de direitos que muitos anos forma negados as classes menos favorecidas. Em se tratando de livro, pode-se considerar esta uma realidade distante de acolher a todos em sua totalidade. As políticas educacionais surgem como formas de reparação e superação socioeducacional, mas infelizmente, nem todos te os seus direitos assistidos. Mas, neste contexto convém explicitar a importância de uma escola do Ensino Médio se apropriar da Política centrada no Programa do Livro Didático, motivando e apoiando os estudantes a apropriar-se de recurso no formato digital e expandir suas experiências leitoras.

A idealização de uma Mini Biblioteca Digital, foi uma maneira de estar de posse do contato com os livros didáticos agora em um novo formato, pois são uma ferramenta que oportuniza a construção de livros físicos digitalizados e repositórios de dados organizados, que facilitarão aos usuários o acesso a essa ferramenta com mais otimização, praticidade e eficiência na busca pela leitura e pesquisa.

Face ao momento que estamos vivendo, considera-se relevante, conforme expõe Theisen (2012) possibilitar experiências de leitura nos diversos suportes, principalmente com o da tecnologia, ferramenta que favorece a apropriação do material didático-pedagógico, saindo do modelo convencional impresso e através da internet por meio de vários dispositivos, como computador, iphones, tablet e celular poder acessar em tempo real o livro que seja pertinente ao trabalho de pesquisa, deleite, enfim, tem-se a oportunidade de vivenciar o letramento digital.

## **METODOLOGIA**

A sistematização desta revisão da literatura foi possível com o apoio da busca de materiais em base de dados científicos pertencentes a Scielo. Em tempo, optou-se pela pesquisa básica e procedimentos técnicos centrados na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, em função de a mesma ter caráter descritivo e exploratório, extraída de livros, internet e demais instrumentos necessários a cientificidade. Para consecução da proposta e foi feita a leitura, fichamento de texto e a seleção do material, entre os meses de agosto a outubro do corrente ano.

Em conformidade com as exigências elencadas foram adotados critérios de seleção focada em Políticas Públicas Educacionais brasileiras com ênfase no Programa do Livro Didático. Enquanto recorte temporal, selecionamos artigos

publicados entre os anos de 2012 a 2020 e de disponibilidade gratuita.

Destaca-se a busca de dados em outras fontes primárias, além de publicações disponíveis em arquivos eletrônicos na rede mundial de computadores presentes nas páginas da Presidência da República Federativa do Brasil e do Ministério da Educação, ambas de Domínio Público.

Mais especificamente, quanto aos critérios de inclusão atentou-se para ano de publicação e área de conhecimento. No que se refere aos critérios de exclusão não houve apropriação de textos escritos em idioma estrangeiro – espanhol e inglês, nem tão pouco, associados à área do conhecimento: Administração e Saúde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçar sobre a temática apresentada obteve-se o conhecimento de que os tempos e espaços escolares precisam viabilizar situações válidas a efetivação de experiências leitoras que estejam atreladas ao contexto digital. É uma proposta que valida o que está sendo posto durante o ensino remoto, pois corrobora com a Política Pública centrada no Programa do Livro Didático em função de o mesmo assegurar autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações de vivências leitoras.

Diante do exposto, reafirma-se que ao conduzir a ação pedagógica por meio de experiências leitoras em tempo de pandemia percebemos que esta desponta como uma oportunidade que os estudantes e demais envolvidos tem para fomentar o prazer pela leitura nas mais diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo escolar, e nesse momento de participação no ensino remoto ser motivados a sequenciar a sua formação leitora.

Sugestiona a relevância do livro didático em seu formato digital a viabilização do ensino remoto, pois é uma ferramenta que amplia o conhecimento e a compreensão do mundo, os estudantes deixam de ter acesso apenas ao formato convencional, impresso e se apropria da estrutura digital. Neste momento tem a possibilidade de gerenciar habilidades técnicas, quando mobilizados a seleção de livros para estudo, pesquisa seletiva, para montagem de arquivos, acervos, pinacotecas ou bibliotecas em seu formato digital. Estas experiências tendem a se alargarem porque os estudantes passam a manter o contato não apenas com as questões técnicas de um processo de criação, mas, na apropriação de hipertextos e avanços no letramento digital.

O livro didático é um instrumento que tende a facilitar o trabalho de pesquisa dos estudantes, ao invés de custear livros que dialoguem com o que se propõe a estudar com preços elevados, é possível encontrar este recurso na plataforma digital especificada de maneira gratuita.

O tempo que foi possível o debruçar sobre a temática ampliou os horizontes no que diz respeito não somente ao conhecimento sobre a relevância do livro didático em seu formato digital, mas, do aperfeiçoamento do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, neste contexto.

## REFERÊNCIAS

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. **EDUCERE** – XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7813.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf). Acesso em 06 de setembro, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 06 de setembro, 2021.

\_\_\_\_\_. **DECRETO-LEI Nº 7.689, DE 28 DE JUNHO DE 1945**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7689-28-junho-1945-450006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de setembro, 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 de setembro, 2021.

\_\_\_\_\_. **DECRETO-LEI Nº 8.460, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1945**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 de setembro, 2021.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 77.107, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1976**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de setembro, 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de setembro, 2021.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm). Acesso em 08 de setembro, 2021.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil** / Paulo Celso Costa Gonçalves. - 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19891/1/PolíticasPublicasLivro.pdf>. Acesso em 12 de setembro, 2021.

THEISEN, J. M. **Leitura e tecnologia**: a busca de uma interação sem fronteiras. Seminário Internacional Em Letras: Língua E Literatura Na (Pós-) Modernidade, 2012, Santa Maria. Anais Seminário Internacional em Letras Unifra. Santa Maria: UNIFRA, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15414610-Leitura-e-tecnologia-a-busca-de-uma-interacao-sem-fronteiras.html>. Acesso em 13 de setembro, 2021.



# AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

*Alessandra Ribeiro Queiroz<sup>1</sup>*

*Miguel Barbosa Ramos<sup>2</sup>*

*Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz<sup>3</sup>*

## **Introdução**

A suspensão das aulas presenciais nas escolas do Brasil, em virtude da pandemia da COVID-19, causou impactos na vida dos discentes e atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), subsidiado pela portaria do Ministério da Educação nº 343/2020 (BRASIL, 2020), buscou dar continuidade às atividades letivas por meio do ensino remoto, que permitiu, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs).

A retomada do ensino demandou identificar quais discentes teriam condições de acesso a esse formato de aulas, a fim de que todos tivessem condições iguais para a realização das atividades escolares. Em vista disso, o IFNMG adotou o programa de inclusão digital, oferecendo o empréstimo de equipamentos (microcomputadores e tablets) e auxílio financeiro para contratação de serviços de internet aos alunos em situação de vulnerabilidade social. Assim, levantou-se a seguinte problemática: o programa de inclusão digital desenvolvido pelo IFNMG contribuiu para que os discentes continuassem o processo pedagógico durante a pandemia da COVID-19?

---

1 Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: [alessandra.qroz@gmail.com](mailto:alessandra.qroz@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3630538635188160>.

2 Graduado em Administração pela Universidade de Montes Claros. E-mail: [miguel\\_bramos@yahoo.com.br](mailto:miguel_bramos@yahoo.com.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7554922943214038>.

3 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: [daianeufes@gmail.com](mailto:daianeufes@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7659241717262278>.

Este estudo possui como objetivo geral analisar como o programa de inclusão digital do IFNMG possibilitou o retorno das aulas no formato remoto. Para alcançar o objetivo central, o projeto pretende, através dos objetivos específicos, identificar as políticas de assistência estudantil adotadas pelo IFNMG; compreender o contexto histórico para realização do programa de inclusão digital no âmbito do IFNMG, durante a pandemia da COVID-19.

O presente estudo possui abordagem qualitativa, descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental e bibliográfica. Nesse contexto, torna-se imperioso discutir esse tema, considerando que tal programa favorece o processo de inclusão educacional dos discentes e o seu debate é uma forma de refletir e fomentar a melhoria de ações como essas. Esta pesquisa se caracteriza, quanto aos objetivos, como descritiva, pois “visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Nesse formato, o pesquisador não interfere na pesquisa e nem manipula os resultados, apenas os discriminará, interpretando-os de forma crítica.

Em relação aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela contribuição de vários autores para a elucidação do tema estudado. Já a pesquisa documental, refere-se ao tratamento dado a materiais ainda não analisados, podendo ser interpretados e reconstruídos de acordo com a pesquisa. Serão analisados aqui os documentos referentes à concessão do auxílio inclusão digital dos discentes do IFNMG.

O estudo do artigo está dividido em quatro partes, no qual a primeira é a Introdução, a segunda é sobre “Contextualizando a instituição de ensino IFNMG”, a terceira é sobre “Desafios e possibilidades do Auxílio Inclusão Digital do IFNMG” e, por último, trazemos as Considerações Finais. É importante destacar que este estudo não tem a finalidade de esgotar os assuntos relacionados ao tema, mas promover uma reflexão sobre a funcionalidade do programa de inclusão digital para os alunos da rede federal de ensino.

## **Contextualizando a instituição de ensino IFNMG**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados no ano de 2008, pela Lei 11.892 e estão relacionados à Secretaria de Educação e Tecnologia (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), possuindo natureza de autarquia. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFNMG:

os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e representam um novo modelo de educação profissional e tecnológica a partir da reorganização da

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT. (IFNMG, p. 05, 2019)

Essas instituições federais foram criadas para ofertar ensino profissional e técnico para jovens e adultos e são:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi que se comprometem com a promoção da educação, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. À frente dos desafios da educação contemporânea, os Institutos Federais como política educacional pública estratégica, em todas as modalidades e níveis, tornam-se essenciais para formação humana, cidadã e profissional, possibilitando o desenvolvimento social, cultural e econômico regional. (IFNMG, p. 05, 2019)

O IFNMG foi criado por meio da junção dos Centros Federal de Educação Tecnológica (CEFETs) de Janaúria e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, ambas no Norte de Minas Gerais. A instituição conta com onze campi, sendo eles: Almenara, Arinos, Araçuaí, Diamantina, Janaúba, Janaúria, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni, sendo estes nove campi, dois campi avançados e o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cead), possibilitando a formação e qualificação de profissionais para atuar nos diversos setores da economia. Abaixo, temos um quadro no qual estão apresentadas as cidades em que o IFNMG está instalado.

Quadro 1: Mapa de localização das regiões do IFNMG



Fonte: PDI-2019-2023<sup>4</sup>

O IFNMG possibilita a educação para jovens e adultos e abrange as

modalidades superior, básica e profissional. E como recomenda a Constituição Federal em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família”. Nessa perspectiva, o IFNMG tem como pressuposto:

a geração e difusão dos conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade, bem como a problematização do conhecido e a investigação do não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu locus o que requer atenção para desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, sociais e culturais da sua área de atuação territorial. Entende-se o valor de uma educação voltada para a minimização da desigualdade e aliada a inclusão de todos, pautada na participação. (IFNMG, p. 16, 2019)

Portanto, a instalação do IFNMG em várias regiões do Norte, Nordeste e Vale do Jequitinhonha, proporcionou aos jovens e adultos oportunidade para continuar os seus estudos minimizando as desigualdades, já que a fim de minimizá-las, a instituição oferta o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Tal programa foi muito importante durante a pandemia da COVID-19, uma vez que possibilitou que vários jovens e adultos pudessem ter condições de continuarem os seus estudos com as aulas remotas. Dessa forma, na próxima seção será feita uma reflexão do programa de inclusão digital, *corpus* dessa pesquisa, ofertado pelo IFNMG durante o período pandêmico.

## **Desafios e possibilidades do Auxílio Inclusão Digital do IFNMG**

A pandemia da COVID-19 foi descoberta em dezembro de 2019, sendo uma doença disseminada e transmitida de pessoa a pessoa, recomendando-se o distanciamento social. Diante disso, as instituições educacionais tiveram que se adaptar às aulas não presenciais, mediadas pelas TDICs, como forma de dar continuidade aos calendários letivos. Em razão desse cenário, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Portaria nº 347 de 17 de março de 2020, no qual teve como disposição a substituição das aulas presenciais pela utilização de meios digitais devido a pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Sob essa ótica, com a pandemia da COVID-19, houve o fechamento das escolas, ocasionando preocupações entre os professores, os estudantes, pais e/ou responsáveis e os gestores das instituições de ensino, que estimulou a criação e a utilização de novos percursos para dar continuidade aos estudos, por meio do ensino remoto. Para a realização das atividades não presenciais, visando a redução dos impactos ocasionados pela pandemia na educação, houve a utilização de equipamentos tecnológicos, tais como de microcomputadores, *smartphones*, *tablets* e internet. Assim, antes de iniciar as aulas pelo ensino remoto, o IFNMG construiu o Regulamento de Atividades Não Presenciais (IFNMG, 2020), que contém as diretrizes para a implementação das aulas remotas. Porém,

o desenvolvimento dessas atividades necessitava da segurança de que todos os discentes tivessem condições de acessar as aulas virtuais.

Para sanar essa problemática, a Instituição adotou o programa de inclusão digital, buscando garantir a acessibilidade aos discentes que não dispunham de acesso à internet ou a um equipamento digital para realizar suas atividades escolares. Cabe salientar que o IFNMG já dispõe de Política de Assistência Estudantil, que tem como principal objetivo incluir ações que atendam todos seus discentes que estudam nos cursos presenciais e que estejam em situação de vulnerabilidade social (IFNMG, 2017). Dessa forma, o discente tem o seu direito à educação garantido por meio dessas políticas de inclusão no ensino presencial e, agora, no novo formato de aulas remotas.

Quando se pensa nas aulas não presenciais e na necessidade do desenvolvimento de programas de inclusão, é necessário refletir sobre os fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem no formato de aulas remotas, o tornam mais complexo. Isso se deve à existência da desigualdade social existente no Brasil, principalmente na área de abrangência do IFNMG, localizado em regiões com baixos índices de desenvolvimento econômico. Por isso, o IFNMG possui a missão de levar a educação pública gratuita de qualidade à população que tanto carece de formação profissional e cidadã (IFNMG, 2018).

A realidade de pobreza e exclusão na região atendida pelo IFNMG reflete a realidade do país, na qual muitos domicílios não possuem acesso às tecnologias digitais e à internet (IBGE, 2016), mesmo tais tecnologias terem se tornado as principais ferramentas de comunicação e interação da atualidade. Com o surgimento da COVID-19, as tecnologias tornaram principal recurso para o enfrentamento da pandemia, pois muitas atividades, antes realizadas de forma presencial, migraram para os meios digitais, afetando o cotidiano das empresas, do governo e dos cidadãos. Com isso, a crise sanitária da COVID-19 evidenciou as desigualdades digitais” (CETIC, 2021a).

Nesse sentido, a Lei 12.965/14 aponta que o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, porém o avanço das tecnologias e da internet criou uma classe nova no Brasil, que são os excluídos digitais, que são desprovidos dessa cidadania plena, onde “são milhões de brasileiros que nunca utilizaram a internet ou mesmo um computador, e assim permanecem afastados de novas oportunidades de trabalho, novos conteúdos culturais, bem como de novas formas de exercer a cidadania” (BRASIL, 2014, p. 15).

Considerando o acesso às ferramentas digitais enquanto forma de inclusão, tornou-se oportuna a preocupação da oferta do programa de inclusão digital do IFNMG para a realização das aulas não presenciais. Pensando nisso, a instituição realizou pesquisa com os discentes dos cursos presenciais dos onze *campi*, a fim de mapear as condições e expectativas quanto ao novo formato das aulas

a ser implementado durante o período de pandemia, na qual se verificou que os discentes apresentaram interesse pelo retorno das aulas, porém alguns indicaram que não dispunham de acesso à internet e às TDICs (IFNMG, 2020).

O Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC) realizou pesquisa intitulada como Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020, da qual podemos perceber que para a continuidade das aulas no formato remoto, houve vários desafios relacionados à falta de acesso à internet e a falta acesso a ferramentas tecnológicas, conforme gráfico abaixo:

Quadro 2: Desafios das escolas durante a pandemia



Fonte: CETIC, 2021a<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, podemos observar que no ano de 2020, a falta de dispositivos e acesso à internet nos domicílios apresenta-se em um percentual de 86%, sendo essa a realidade de muitas instituições de ensino. O IFNMG foi uma das instituições que enfrentou dificuldades como a apontada pelo gráfico acima, a qual foi comprovada pela pesquisa realizada com os discentes da instituição sobre os desafios para a realização do processo pedagógico no formato remoto, foi possível observar que o acesso à internet, incluindo os itens, nenhum acesso, dificuldades e limitado é ao percentual de 45% dos estudantes.

Podemos verificar que o uso das tecnologias possibilitou a desigualdade socioeconômica e tornou-se mais evidente. Sobre isso, a maioria dos gestores de ensino declaram que foram atendidos vários “alunos em condição de vulnerabilidade social” (CETIC, 2021a). Nesse sentido, foi observado que a falta de acesso à internet ocasionou “dificuldades em acompanhar as aulas e atividades remotas” (CETIC, 2021a). Salientamos que a falta de acesso à internet foi um dos empecilhos para a continuidade do processo pedagógico, conforme podemos

5 Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic\\_educacao\\_2020\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 15 dez. 2021.

observar abaixo:

Quadro 3: Acesso à internet dos alunos do IFNMG

Acesso à Internet, incluindo qualidade, estabilidade e velocidade da conexão:	Pouco ou quase nenhum acesso à Internet	7,5%
	Acesso com dificuldades de conexão	26,2%
	Acesso limitado, sem dificuldades de conexão	11,3%
	Acesso contínuo e sem dificuldades de conexão	38,8%
	Acesso ilimitado à Internet com rápida conexão	16,2%

Fonte: IFNMG, 2020<sup>6</sup>.

Observamos que 12,8% dos discentes não possuíam equipamentos ou ferramentas com acesso à internet, enquanto que no item sobre equipamentos computacionais, 25,7% dos alunos não contavam com computador ou notebook em casa. De acordo com Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC, 2021a), a escassez de dispositivos como “computadores e telefones celulares – e de acesso à Internet nos domicílios dos alunos foi citada por 86% dos gestores escolares como um desafio para a continuidade das aulas e atividades educacionais remotas”. Outro ponto de discussão, foi a falta de equipamentos digitais, conforme podemos observar no item abaixo:

Quadro 4: Acesso dos alunos do IFNMG a equipamentos digitais

Equipamentos Digitais	Não possuo smartphone ou tablet	3,0%
	Possuo smartphone ou tablet, mas sem acesso à internet	9,8%
	Possuo smartphone ou tablet com internet em casa	50,6%
	Possuo smartphone ou tablet com internet e memória disponível para aplicativos	36,5%
Equipamentos Computacionais	Não possuo computador ou notebook	25,7%
	Possuo computador/notebook, mas sem acesso à internet	6,1%
	Possuo computador/notebook com internet	52,1%
	Possuo computador/notebook com internet e impressora	16,2%

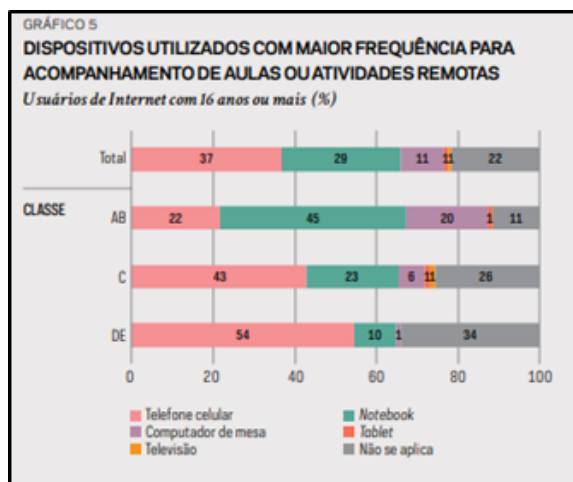
Fonte: IFNMG, 2020<sup>7</sup>.

6 Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/554-portal-noticias-2020/24397-ifnmg-divulga-resultados-de-pesquisa-com-71-2-dos-alunos-de-cursos-presenciais-sobre-condicoes-e-expectativas-para-estudos-a-distancia> Acesso em: 15 dez. 2021.

7 Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/554-portal-noticias-2020/24397-ifnmg-divulga-resultados-de-pesquisa-com-71-2-dos-alunos-de-cursos-presenciais-sobre-condicoes-e-expectativas-para-estudos-a-distancia> Acesso em: 15 dez. 2021.

Observamos que o *smartphone* é um dos principais aparelhos utilizados pelos discentes no dia a dia, já que no relatório da pesquisa observamos que o percentual de 25,7% dos discentes pesquisados não possuem computador ou notebook. Essa realidade dos estudantes do IFNMG é a de muitos estudantes, como podemos observar no gráfico sobre pesquisa realizada pelo Cetic em que “o celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes DE” (2021b, p. 23).

Quadro 5: Dispositivos utilizados para atividades remotas



Fonte: CETIC (2021b)<sup>8</sup>

Diante desse contexto, o IFNMG para solucionar tais empecilhos, realizou a aquisição de *tablets* para empréstimo aos alunos. E para o acesso à internet, a instituição realizou o edital de “Auxílio Inclusão Digital”, com valor entre R\$ 70,00 a R\$ 100,00, para custear a internet adquirida pelos alunos para ser utilizada durante o período das aulas não presenciais. Tal ação configura-se como uma importante política de assistência aos discentes, destacando a necessidade de que a escola esteja atenta ao seu educando de forma integral, observando suas principais necessidades e as formas de ajudá-lo a manter seus estudos.

## Considerações finais

A pandemia da COVID-19 afetou várias áreas da sociedade, tais como, política, economia e não foi diferente na educação. Os gestores das instituições de ensino, professores e discentes foram obrigados a mudar as suas rotinas para a adaptação desse “novo normal”. Nesse contexto de incertezas, foi decidido que o ensino fosse implementado o ensino emergencial remoto, minimizando dessa forma o impacto negativo que a



pandemia traria à educação.

Apesar da tecnologia estar presente no dia a dia das pessoas, com a pandemia da COVID-19, verificou-se a desigualdade de acesso à internet e às tecnologias digitais para que o processo pedagógico pudesse dar continuidade por meio do remoto. Nesse contexto de incertezas, várias instituições de ensino desenvolveram uma tática para tal enfrentamento, e não diferente o IFNMG desenvolveu a política pública de Auxílio Inclusão Digital e o empréstimo de *tablets* e computadores para aqueles que não possuíam tais ferramentas. Dessa forma, foi possível que muitos estudantes pudessem continuar os seus estudos no formato remoto, por meio dessa política pública da instituição.

Nesse contexto, observamos que a inclusão digital é o principal meio para a redução de desigualdades e proporciona transformação social, uma vez que existe a possibilidade da produção de conhecimento por meio da internet e das ferramentas digitais. Portanto, acreditamos que o IFNMG ao realizar a pesquisa com os discentes, antes de iniciar o ensino remoto possibilitou o direcionamento do processo de fornecimento de Auxílio Inclusão Digital e empréstimo de *tablets* e computadores. Além disso, verificamos que, com a pesquisa, foi mostrada a real face da vulnerabilidade social dos alunos, sendo possível que muitos alunos por meio do programa de Auxílio Inclusão Digital e empréstimos de *tablets* pudessem continuar os seus estudos no formato remoto.

## Referências

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 abril de 2014. Estabelece Princípios, Garantias, Direitos e Deveres para o uso da internet no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de abr. 2014. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30054611/do1-2014-04-24-lei-n-12-965-de-23-de-abril-de-2014-30054600](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30054611/do1-2014-04-24-lei-n-12-965-de-23-de-abril-de-2014-30054600) Acesso em: 21 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. *Diário Oficial da União*, 16 de mar. de 2020; Seção 1, p.39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>; Acesso em: 16 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf> Acesso em: 26 de set. de 2021.

IFNMG - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNO-

LOGIA. Assistência Estudantil do IFNMG. *Regulamento da Política de Assistência do IFNMG*. 2017. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/assistencia-estudantil> Acesso em: 18 de set 2021.

IFNMG - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Relatório sobre as Condições e Expectativas Dos Discentes do IFNMG frente aos Estudos Remotos ou a distância durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19*. Montes Claros, 25 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/554-portal-noticias-2020/24397-ifnmg-divulga-resultados-de-pesquisa-com-71-2-dos-alunos-de-cursos-presenciais-sobre-condicoes-e-expectativas-para-estudos-a-distancia> Acesso em: 16 de set. de 2021.

IFNMG - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Montes Claros, 2019. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/pdi> Acesso em: 22 de nov. de 2021.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC. BR). *Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus*. Painel TIC COVID-19 [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021a. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic\\_educacao\\_2020\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 15 dez. 2021.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC. BR). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. TIC Educação 2020: edição COVID-19. 1. ed. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021b. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel\\_tic\\_covid19\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 15 dez. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

# O APLICATIVO MÓVEL DUOLINGO COMO MECANISMO INCLUSIVO NO ENSINO DE IDIOMAS

Alessandra Ribeiro Queiroz<sup>1</sup>

Lucélia Cristina Brant Mariz Sá<sup>2</sup>

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

## Introdução

Atualmente, estamos vivendo em uma nova realidade devido ao avanço da tecnologia, que possibilita as pessoas a evoluírem a partir das inovações tecnológicas, proporcionando a propagação da informação. E com a difusão dos *smartphones* e *tablets*, surge, cada vez mais, a utilização dos aplicativos móveis. Nesse contexto, Kenski (2010) entende que a tecnologia invadiu a sociedade e proporcionou novas possibilidades de se organizar.

Diante das inovações tecnológicas, é necessário que seja pensado, também, sobre a acessibilidade de todas as pessoas, seja com ou sem necessidades individuais diferentes<sup>4</sup>. Nesse sentido, a acessibilidade e a inclusão proporcionam a sociabilidade entre todos. De acordo com Werneck (1997), incluir é um processo que humaniza caminhos e delinea trajetórias para que ocorra a inclusão. Enquanto que, para a Unesco (2014), a acessibilidade possibilita que os produtos, serviços e tecnologias possam ser acessíveis para as pessoas com necessidades individuais diferentes.

---

1 Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: [alessandra.qroz@gmail.com](mailto:alessandra.qroz@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3630538635188160>.

2 Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Gestão e Avaliação de Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: [luceliabrantmariz@gmail.com](mailto:luceliabrantmariz@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1482111292177695>.

3 Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: [contatomourajvs@gmail.com](mailto:contatomourajvs@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179011639506808>.

4 O termo “pessoas com necessidades individuais diferentes” é utilizado pelos autores para identificar as pessoas com deficiência, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é fazer um levantamento sobre o aplicativo móvel Duolingo, como mecanismo inclusivo no ensino de idiomas, levantando as barreiras e possibilidades oferecidas aos estudantes com necessidades individuais diferentes. A ferramenta em questão “é a plataforma de aprendizado de idiomas mais popular do mundo e o aplicativo mais baixado na categoria de educação, com mais de 300 milhões de usuários”. (DUOLINGO, 2020). Diante desse contexto, a motivação para o desenvolvimento deste estudo se baseia nas dificuldades de acesso das pessoas com necessidades individuais perante aplicativos móveis, em especial, aqueles voltados para a aprendizagem, os quais, se acessíveis, podem ser utilizados para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Assim, o presente estudo é uma pesquisa qualitativa interpretativa, com a coleta de informações realizada por meio de levantamento e análise de dados com a temática apresentada. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de pesquisa se caracteriza por ser um campo que possibilita observar e investigar com práticas e materiais interpretativos, sendo o mundo vivido pela experiência. Para tanto, para alcançar o resultado da pesquisa utilizamos como embasamento teórico Fonseca e Alencar (2016), Kenski (2010) e Werneck (1997), dentre outras fontes.

Para a reflexão do tema abordado, utilizamos cinco divisões que versam sobre o assunto. Na primeira, foi feita a Introdução com a contextualização do tema. Na segunda parte, explanamos sobre “A educação inclusiva e as tecnologias no ensino de idiomas”. Na terceira parte, apresentamos o “Aplicativo móvel Duolingo: *corpus* da pesquisa”, em que apontamos a funcionalidade do aplicativo.

Dando continuidade, na quarta parte discutimos sobre a “Análise dos dados” que ocorreu entre os meses de junho a agosto de 2021. E, por fim, expomos as Considerações Finais, para apresentar a nossa interpretação acerca das barreiras e possibilidades que o aplicativo oferece.

## **A educação inclusiva e as tecnologias no ensino de idiomas**

As tecnologias, cada dia mais, estão inovando as práticas das várias áreas de nossa sociedade, tais como saúde, economia, política e educação, sendo esta última, o foco de análise para esse trabalho. Essas inovações levam as pessoas a buscarem o conhecimento do uso das tecnologias. Além disso, os aparelhos tecnológicos também estão sendo modernizados, como *tablets*, celulares, computadores e *notebooks*. Ainda temos a oferta da internet, que proporciona à sociedade a aproximação com o digital. Entretanto, a utilização dos meios tecnológicos interfere na vida social e na forma de pensar das pessoas.

Kenski (2010) compreende que por meio da tecnologia foram criados vários objetos tecnológicos que estão presentes em nosso dia a dia para a realização

de muitas de nossas atividades. Ainda sob essa lógica, a autora expõe que as “tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos” (KENSKI, 2010, p. 21). Observamos que a tecnologia, de fato, possibilita a mudança do comportamento humano, já que a comunicação é possível entre as pessoas, de qualquer local em que estejam, o que promove o aprendizado do uso de diversos recursos.

Nessa perspectiva, podemos observar que a tecnologia digital e a internet estão presentes no dia a dia das pessoas, bem como na criação das tecnologias móveis no ensino de idiomas. Pensando assim, observamos que os aplicativos podem ser recursos utilizados no ensino e na aprendizagem, devido a praticidade em serem baixados em aparelhos como *tablets*, computadores e celulares. Para Kenski (2010), “às novas tecnologias de informação e comunicação caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes” (KENSKI, 2010, p. 23), pois elas criam novas culturas e, portanto, um novo modelo de sociedade.

Assim, é possível maior liberdade para utilizar as tecnologias móveis, além da oportunidade de tornar a educação mais inclusiva. Nesse sentido, Werneck (1997, p. 58) coloca que “incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca somos todos nós, em igual”. Dessa forma, com a inclusão é possível o acesso aos saberes por meio, principalmente, das Tecnologias Assistivas, as quais podem ser aliadas nesse processo de inclusão. Dessa forma, as Tecnologias Assistivas são definidas como:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 09)

As Tecnologias Assistivas possibilitam a melhora nas habilidades da pessoa com deficiência e promove uma melhor qualidade de vida, e, uma das maneiras de acesso mais rápido a essas tecnologias tem sido o uso dos aplicativos móveis. Nesse sentido, a Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) expõe que os aparelhos móveis como celulares e *tablets* transformam o nosso cotidiano e a forma como nos comunicamos, sendo compreendidos como:

atributos exclusivos, se comparada à aprendizagem tecnológica convencional: ela é pessoal, portátil, colaborativa, interativa, contextual e situada; ela enfatiza a “aprendizagem instantânea”, uma vez que a instrução pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, ela pode servir de apoio às aprendizagens formal e informal, tendo assim um enorme potencial para transformar o modo de se oferecer educação e treinamento. (UNESCO, 2014)

Portanto, o ensino e a aprendizagem por meio dos aplicativos possibilitam a instantaneidade da informação na educação e o aumento da autonomia dos estudantes. Existem vários aplicativos que estão disponíveis na rede de internet e a maioria deles podem ser baixados de forma gratuita, com o acesso à internet, por meio dos sistemas operacionais como *iOS*, *Android*, *Windows Phone* e *Linux*. Como recorte dessa pesquisa, utilizaremos o aplicativo Duolingo, ferramenta de aprendizagem de idiomas, o qual será descrito na próxima seção.

## **Aplicativo móvel Duolingo: *corpus* da pesquisa**

Como exposto anteriormente, observamos o quão importante é a utilização da tecnologia, por meio dos aplicativos móveis, no processo pedagógico, o que proporciona à sociedade novas formas de ensinar e aprender. Diante disso, vários são os aplicativos e *sites* interativos que encontramos para o ensino de idiomas, e com o avanço da tecnologia, o celular com acesso à internet é um dos aparelhos mais utilizados para aprendizagem.

Para Kenski (2010), as tecnologias na educação “funcionam como importantes auxiliares. Em verdade, elas já se ocupam de muitas funções educativas, a maioria delas fora dos sistemas regulares de ensino” (KENSKI, 2010, p. 69). Depreendemos que as tecnologias podem ser utilizadas para a oferta do ensino formal e não formal, ou seja, dentro e fora das instituições escolares. Para Fonseca e Alencar,

Os aplicativos (Apps) integram as chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), e são gamas de ferramentas tecnológicas emergentes que tiraram proveito dos artifícios da web 2.0 para capturar, armazenar, recuperar, analisar, receber e compartilhar informação. Por serem tecnologias desenvolvidas para uso em aparelhos móveis, trazem consigo a possibilidade de serem personalizados e individualizados. O usuário poderá customizar os aplicativos baixados de acordo com suas preferências e particularidades. (FONSECA e ALENCAR, 2016, p. 05)

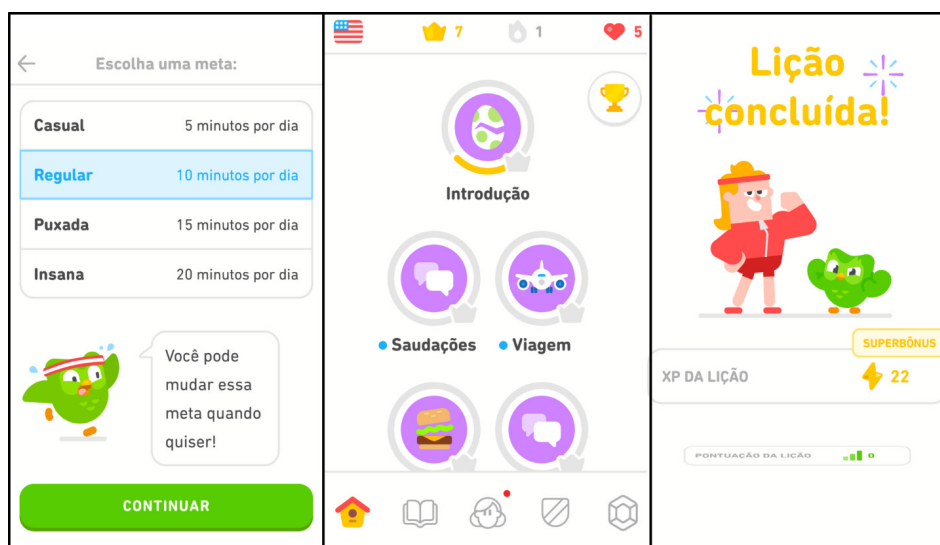
Dessa forma, o celular possibilita armazenar vários aplicativos, áudios, fotos, vídeos, calendário, editor de textos, dentre outros. A Unesco (2014) compreende que os aplicativos móveis oferecem atividades e ferramentas pedagógicas e podem ajudar o estudante a explorar o mundo ao seu redor, uma vez que os vários ambientes de ensino podem causar impacto na aprendizagem.

Em complemento à importância da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades individuais diferentes, apresentamos o aplicativo Duolingo, que é uma ferramenta de ensino de idiomas. Ele está disponível em formato de *site* ou em aplicativo, sendo esse último o foco de nossa análise. A ferramenta possui aparência de *game* e visa a aprendizagem voltada, principalmente, para a gramática e vocabulário. De acordo com o *site* Duolingo

(2020), o objetivo da ferramenta é “desenvolver a melhor educação do mundo e torná-la disponível a todos”. Ressaltamos que o Duolingo possui a versão gratuita e paga. Na versão que não é paga, ocorre a interrupção constante de anúncios de publicidade, enquanto a versão “*plus*” requer o pagamento de forma mensal ou anual.

O aplicativo possui atividades que versam sobre a fala, audição e escrita do idioma. Apresenta ainda unidades com nomes diversos e conteúdo, com vários exercícios, como por exemplo, questões abertas e fechadas<sup>6</sup>. Salientamos que os exercícios são de curta duração. Para melhor visualização das funções constantes no aplicativo, apresentamos, no Quadro 1, as principais telas da ferramenta:

Quadro 1: Imagens das telas do aplicativo Duolingo



Fonte: Duolingo, 2020.

A partir das telas apresentadas, observamos que o aplicativo oferece aprendizagem por unidades, que versam sobre vários assuntos como: saudações, viagem, dentre outros. Dessa forma, o aplicativo Duolingo pode tornar-se um processo pedagógico viável para as pessoas que queiram aprender, no entanto nem todas as suas unidades possuem acessibilidade, o que se constitui de barreiras quando as pessoas com necessidades individuais diferentes utilizam o aplicativo.

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a acessibilidade é:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso

público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, art. 112)

Diante disso, a acessibilidade busca a eliminação de barreiras para que haja o acesso de todas as pessoas. Logo, ao adentrarmos esse assunto, retomamos o que fala a Unesco (2014), sobre as tecnologias móveis serem transformadoras “trazendo consigo uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos”.

Dessa forma, pensamos sobre como os aplicativos podem ou não promover a inclusão para as pessoas com necessidades individuais diferentes, já que a acessibilidade digital deve permitir que qualquer pessoa utilize meio eletrônico, independentemente de sua limitação. Assim, na próxima seção, será feita a análise de dados do Duolingo, no que se refere às barreiras e possibilidades na utilização do aplicativo para as pessoas com necessidades individuais diferentes.

## **Análise dos dados**

A tecnologia possibilita utilizar várias ferramentas para o ensino e a aprendizagem de outros idiomas, especialmente quando tratamos da oferta de maior acessibilidade às pessoas com necessidades individuais diferentes. O uso dos aplicativos de forma inclusiva, possibilita a acessibilidade no aprendizado da pessoa com deficiência ou que possui alguma limitação.

Dessa forma, a acessibilidade e autonomia da pessoa com necessidade individual diferente é facilitada com a utilização da tecnologia. Nesse sentido, Fonseca e Alencar (2016) acreditam que os aplicativos:

são extremamente versáteis e com propósitos bastante diversificados. Muitos agregam em uma única ferramenta recursos visuais e auditivos capazes de estimular o estudo com auxílio de interfaces atraentes e extremamente amigáveis e intuitivas. Estes aplicativos podem ser baixados em plataformas diferentes, contemplando assim usuários que utilizam modelos e sistemas operacionais diversos. (FONSECA e ALENCAR, 2016, p. 05)

Corroboramos o autor ao que tange a versatilidade dos aplicativos, o que possibilita a adequação deles a deficiências diferentes. Nesse sentido, a fim de averiguar se a versatilidade do aplicativo Duolingo oferece inclusão aos seus usuários, analisamos, entre os meses de junho a agosto de 2021, as barreiras e as possibilidades no aplicativo para a aprendizagem de idiomas.

Para análise, foram construídas três categorias: “Atividades com áudio”, “Atividades com fala” e “Atividades de zoom e contraste”. A partir da análise, identificamos no Quadro 2 as barreiras e possibilidades oferecidas aos estudantes com necessidades individuais diferentes.



Quadro 2: Barreiras e Possibilidades do Duolingo

<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Barreiras</b>	<b>Possibilidades</b>
<b>Atividades que possuem imagens.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As imagens que aparecem nos exercícios não possuem audiodescrição para os estudantes que são deficientes visuais;</li> <li>- Os ícones dos atalhos de navegação no aplicativo não são nomeados e etiquetados e o programa de leitor de tela não consegue identificar e traduzir o significado de cada ícone para os estudantes com deficiência visual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os aprendizes com deficiência visual têm a possibilidade de participar das atividades, pois nas que precisam repetir a palavra, é possível que eles a ouçam e, logo depois, repetir para que o aplicativo averigue se a pronúncia está correta;</li> <li>- Os aprendizes com deficiência visual têm a possibilidade de desativar atividades com áudio;</li> <li>- O aplicativo é compatível com alguns recursos e dispositivos de Tecnologia Assistiva, como <i>softwares</i> e leitores de tela.</li> </ul>
<b>Atividades que precisam utilizar a fala.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas atividades que possuem áudio, não existe a funcionalidade que ative vídeo contendo um tradutor de Libras que as descrevam simultaneamente e as tornem acessíveis aos estudantes com deficiência auditiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os aprendizes com deficiência auditiva têm a possibilidade de participar de atividades de escrita;</li> <li>- Para as pessoas com deficiência auditiva é possível desativar atividades com áudio.</li> </ul>
<b>Atividades que precisam de zoom ou contraste.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aplicativo não possui acessibilidade como contraste e zoom para as pessoas com baixa visão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não foi encontrado no aplicativo a função de ativar o zoom e contraste.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores

Diante da análise, ressaltamos a necessidade de verificação da acessibilidade na criação e desenvolvimento de aplicativos móveis, especialmente àqueles que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Para a criação de aplicativos móveis, os profissionais responsáveis pela programação contam com a orientação do Guia para o Desenvolvimento de Aplicações Móveis Acessíveis (SiDi), que possui o objetivo de orientar programadores e designers a desenvolverem aplicativos móveis acessíveis. Nele consta que:

Atualmente somente as necessidades de usuários com deficiência visual

total (cegos) e parcial (baixa visão) são endereçadas mas, ao longo das pesquisas relacionadas a outras deficiências, o guia será atualizado. O conteúdo está organizado nas seguintes macro seções: **Requisitos:** são apresentados os requisitos a serem seguidos na concepção de aplicações móveis acessíveis; **Leitores de telas:** são apresentados os leitores de telas que são utilizados nos dispositivos Samsung e também os problemas mais comuns encontrados na leitura de alguns componentes; **Para designers:** são definidos e discutidos os principais aspectos relacionados à concepção de aplicações móveis acessíveis; **Para desenvolvedores:** são apresentados os recursos de acessibilidade nativos do Android e os desafios em interagir com o leitor de telas; **Para testadores:** são apresentadas as diretrizes sobre como testar a acessibilidade de aplicações móveis; **Informações adicionais:** são apresentados os conceitos, configurações, tecnologia e particularidades relacionadas à acessibilidade. (ACESSIBILIDADE MÓVEL, 2019)

Neste caso, os aplicativos proporcionam facilidades para as pessoas. Na reportagem do site Web para Todos, Fernandes (2021) destaca que “é inegável que os aplicativos móveis facilitam a nossa vida”, já que eles oferecem praticidade em nosso dia a dia. Ela expõe que essa praticidade nem sempre abrange as pessoas com necessidades individuais diferentes sendo que, “por falta de acessibilidade, pessoas com deficiência visual são impedidas de navegar com autonomia na maioria dos aplicativos” (FERNANDES, 2021). Assim, as tarefas que parecem simples, como fazer um pedido, podem não ocorrer devido a barreiras no acesso à informação. Fernandes ainda salienta que:

esse debate precisa chegar em mais pessoas para que tenhamos resultados no cenário de acessibilidade mobile. A acessibilidade é um nível de qualidade que os projetos podem chegar. Ela garante o direito de acesso a um público específico, ao mesmo tempo em que melhora a experiência para todos os usuários”. (FERNANDES, 2021)

Diante disso, muitos aplicativos móveis não possuem tanta acessibilidade, por exemplo, o Duolingo, já que ao analisarmos pudemos observar que o aplicativo possui possibilidades, mas também barreiras, o que o torna não tão acessível para as pessoas com necessidades individuais diferentes.

## Considerações finais

A tecnologia, por meio da internet, dos aparelhos tecnológicos e dos aplicativos móveis oferece autonomia ao processo de ensino e aprendizagem e possibilita a interação entre as pessoas. Diante disso, buscamos fazer um levantamento sobre o aplicativo móvel Duolingo, como mecanismo inclusivo no ensino de idiomas, para tal, dividimos a análise em categorias e identificamos barreiras e possibilidades oferecidas aos estudantes com necessidades individuais diferentes.

Observamos que, apesar da tentativa de oferecer possibilidades que contribuam para o processo de inclusão, a ferramenta ainda carece de maior

acessibilidade, com o propósito de atender um maior público. As tecnologias, especialmente o uso dos aplicativos móveis, são de suma importância para as pessoas com deficiência, pois possibilitam maior acesso ao ensino e a aprendizagem. Contudo, ainda existem desafios na acessibilidade dos aplicativos que precisam ser superados para que a utilização deles seja, de fato, efetiva para todas as pessoas.

Por fim, destacamos que o assunto tratado não finda neste trabalho e não temos o propósito de oferecer o conteúdo aqui exposto como verdade inconteste. Apresentamos a nossa análise e propomos uma reflexão acerca da educação inclusiva atrelada à tecnologia, a fim de superar os possíveis desafios para a acessibilidade.

## Referências

ACESSIBILIDADE Móvel: *Guia para o desenvolvimento de Aplicações Móveis Acessíveis*. 2019. Disponível em: <https://www.sidi.org.br/guia-de-acessibilidade/#inicio>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 jun. de 2021.

BRASIL. *Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva*. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva\\_CAT.pdf](http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf). Acesso em: 24 de junho de 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: (Org.) DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DUOLINGO. *O que é Duolingo?* 2020. Disponível em: <https://support.duolingo.com/hc/pt-br/articles/204829090-O-que-%C3%A9-o-Duolingo-> Acesso em: 10 de jun. de 2021.

FERNANDES, Aretha. *Por que falta acessibilidade para pessoas com deficiência visual nos aplicativos de celular?* Web para todos. 29/03/2021. Disponível em: <https://mwpt.com.br/por-que-falta-acessibilidade-para-pessoas-com-deficiencia-visual-nos-aplicativos-de-celular/> Acesso em: 12 de nov. de 2021.

FONSECA, Ana Rachel, ALENCAR, Maria Simone de Menezes. *O uso de aplicativos de saúde para dispositivos móveis como fontes de informação e educação em saúde*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS (SNBU), 19., 2016. Manaus. Anais Eletrônicos. Manaus: SNBU, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/anaisnbru>. Acesso em: 21 nov. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e Ensino Presencial e a distância*. 9. ed. Cam-

pinas: Papirus, 2010.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf> Acesso em: 07 de nov. de 2021.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

# ENSINO DE LITERATURA NA ERA DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS: CONEXÕES COM METODOLOGIAS ATIVAS

*Eduardo Ferreira da Silva<sup>1</sup>*

*Ivanda Maria Martins Silva<sup>2</sup>*

*Joelma Carla da Silva<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Em tempos de cultura digital, a evolução vertiginosa das ferramentas tecnológicas tem imposto aos professores de literatura uma mudança substancial de suas práticas pedagógicas, exigindo que se ajustem a uma educação mediada por dispositivos móveis. Novos cenários de aprendizagem vão se destacando em função da expansão do ciberespaço e os espaços físicos da sala de aula transformam-se após a imersão dos jovens estudantes no contexto das mídias digitais. A hipermídia, a hipertextualidade e a interatividade começam a redimensionar a aprendizagem com foco na mobilidade e na ubiquidade nas relações dos aprendizes com os artefatos tecnológicos.

Apesar de as mídias digitais fazerem parte do cotidiano de praticamente todas as pessoas, ressaltamos que muitos educadores ainda trabalham seguindo uma abordagem “analógica”, ou seja, além de rejeitarem a presença das tecnologias na sala de aula, abordam os textos literários a partir de uma postura impositiva (selecionando obras pertencentes somente ao cânone, desconsiderando as predileções do jovem leitor) ou, mais grave ainda, utilizam recortes que o livro didático fornece (resumos de obras, informações acerca das principais características de um estilo de época, dados biográficos de autores, etc.), ações que em nada contribuem para a formação efetiva do leitor literário.

Presumimos que a resistência que muitos professores têm em relação à adoção de uma educação literária que tenha *link* com a cultura digital pode ser justificada tanto por uma falta de formação especializada em si (conhecimentos

---

1 Licenciado em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAEADTec). Pós-graduando em Literatura Brasileira pela Faculdade Focus. E-mail: eduardoferreira092@gmail.com.

2 Doutora em Letras (UFPE) e Docente Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAEADTec). Atua nos Programas de Pós-graduação PPGTEG e PROGEL da UFRPE. E-mail: ivanda.martins@ufrpe.br.

3 Licencianda em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAEADTec). E-mail: joelmacarla145@gmail.com.

sobre como utilizar as tecnologias no âmbito educacional) ou por fruto de mero preconceito, por considerarem a inserção das mídias digitais no contexto escolar como fator corrosivo de distração. Tais educadores podem ser encarados como “as vozes donas da verdade, vozes que não convivem bem com o diferente, usam óculos que veem o diferente como pior e estão habituados a ter sempre razão” (LAJOLO, 2018, p. 15).

Kenski (2003) argumenta que saber usar as tecnologias de forma correta para finalidades educacionais é algo imposto pela sociedade de hoje ao professor, como um indicativo do bom desempenho de sua prática pedagógica. Entretanto, concordamos com a autora quando ela aponta que a utilização das tecnologias por si só não garante o sucesso e a eficácia do processo de aprendizagem, pois os docentes precisam conhecer com propriedade as especificidades das ferramentas tecnológicas para uma adequada utilização em seus projetos, sequências didáticas e planos de aula.

Sem dúvida alguma, a grande vantagem da utilização das tecnologias móveis na educação é a possibilidade daquilo que Santaella (2013) intitula de aprendizagem ubíqua, pautada na flexibilidade, ocorrendo de forma espontânea, assistemática e em quaisquer espaços e circunstâncias em que os indivíduos (ou grupos) se encontrem. Nesta época marcada pela conectividade, constante interação entre as pessoas, vemos que “a aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode se dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes” (KENSKY, 2003, p. 6).

Por isso que a integração de ferramentas tecnológicas móveis ao ensino de literatura é algo imprescindível em tempos de cultura digital, pois os estudantes são leitores/navegadores e, conseqüentemente, aprendem quando estão nas infovias do ciberespaço: acessando conteúdos multimidiáticos, realizando leituras fragmentadas/dispersivas e interagindo com seus pares, tudo isso sem nenhum roteiro prévio.

Sabemos que a literatura desempenha um papel singular e insubstituível na formação integral do ser humano. Por essa razão, sua presença no espaço escolar (e extraescolar) não pode ser diminuída, tratada como pretexto para o ensino de conteúdos curriculares diversos (como noções gramaticais, por exemplo) que não estejam centrados na materialidade do texto literário, em seu pluralismo de sentidos. Também não pode ser reduzida apenas ao aspecto historicista e biográfico (memorização de datas, as principais características dos movimentos literários e informações de autores consagrados pelo cânone), porque esses, definitivamente, não são fatores de elevada relevância na formação do leitor (MARTINS, 2006).

Na busca por um ensino de literatura centrado na autonomia do estudante e em plena sintonia com a cultura digital, apontamos as potencialidades das

metodologias ativas para alcançar essa finalidade. A aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida são exemplos de metodologias ativas que se destacam por colocarem o aprendente como o protagonista na construção de seus próprios conhecimentos.

Em relação à questão norteadora desta pesquisa, temos a seguinte indagação: como apoiar a educação literária híbrida a partir da utilização de tecnologias móveis e metodologias ativas?

Como objetivo geral da pesquisa, propomos sugerir caminhos para apoiar a educação literária híbrida, a partir do emprego simultâneo de tecnologias móveis e metodologias ativas. Entretanto, deixamos claro que as proposições feitas não se constituem como uma receita a ser severamente seguida, muito menos são discutidas de forma exaustiva. Pelo contrário, a intenção é demonstrar, especialmente aos educadores, que há muitas formas (criativas) de se promover uma educação literária híbrida, flexível e correspondente com as demandas de aprendizagem de estudantes que vivem hiperconectados ao mundo digital.

Os resultados deste trabalho evidenciarão a importância da integração entre tecnologias móveis e metodologias ativas para o fortalecimento da educação literária híbrida, que ocorre de modo presencial e em ambientes virtuais, simultaneamente.

## **METODOLOGIA**

A seguir, detalharemos a metodologia. Basicamente, a presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa e essa escolha se justifica pelo seguinte motivo: “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22).

Em outras palavras, optamos pela abordagem qualitativa porque ela demanda do pesquisador um alto grau de subjetividade e uma reflexão (redobrada) na compreensão do objeto estudado. Ao contrário da abordagem quantitativa, a qualitativa não permite que os resultados da pesquisa sejam quantificados (FONSECA, 2002), fazendo com que o investigador dependa exclusivamente de “um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 3).

Levando em conta o objetivo principal desta pesquisa (sugerir caminhos para apoiar a educação literária híbrida, a partir do emprego simultâneo de tecnologias móveis e metodologias ativas), esclarecemos que ela se enquadra no desenho exploratório, tendo como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. Em síntese, o estudo exploratório realizado no ciberespaço serviu para o mapeamento de trabalhos já produzidos em sintonia com nosso objeto de estudo.

As reflexões acerca da importância da conexão entre tecnologias móveis e metodologias ativas para apoiar a educação literária híbrida foram norteadoras neste artigo. Conforme Santaella (2013), o acesso a dispositivos móveis abriu as portas para o surgimento da aprendizagem ubíqua, passível de ocorrer em quaisquer situações. Moran (2015) vai mais além e aponta que o mundo físico e o digital são espaços complementares, como uma espécie de sala de aula estendida. O autor aposta no potencial das metodologias ativas para tornar a educação mais arrojada e significativa para os alunos, baseando-se no processo de hibridização das práticas de ensino (união entre presencial e virtual).

No processo de levantamento bibliográfico, para a consolidação do referencial teórico desta pesquisa, utilizamos os seguintes portais: *Google Acadêmico*, disponível em: <<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>>, e *Eletronic Library Online* (SciELO), disponível em: <<https://www.scielo.org/>>.

## A EDUCAÇÃO LITERÁRIA MEDIADA POR TECNOLOGIAS MÓVEIS

O advento das tecnologias *mobile* têm proporcionado um crescimento exponencial da cultura digital. Munidos de um *smartphone* ou *tablet*, as pessoas podem se comunicar, criar e compartilhar conteúdos e, acima de tudo, aprender de forma espontânea, sem nenhuma espécie de planejamento formal.

Essa aprendizagem assistemática, impulsionada pela utilização de dispositivos móveis (e por isso ocorrendo ao sabor das circunstâncias) é intitulada de ubíqua por Santaella (2013). Esse fenômeno de poder adquirir conhecimentos em lugares e contextos diversos fortalece a chamada educação formal (presencial), pois o que é apreendido dentro do espaço escolar pode ser complementado (ou melhor, fortalecido) pelas informações e conteúdos que o ciberespaço oferece.

Em síntese, o que estamos propondo é uma educação formal “cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais” (MORAN, 2015, p. 16). Com base na integração entre aprendizagem presencial e digital, apontamos que o ensino de literatura (sendo mais específico) precisa estar em sintonia com as demandas de aprendizagem dos estudantes e, para isso, precisa contemplar o universo dos jovens (suas predileções, experiências e a profunda ligação que eles têm com a cultura digital) para que seja lógico para eles.

Entretanto, a educação literária, especialmente no nível médio, ainda está longe de estabelecer um diálogo franco com a cultura digital e, em especial, com os suportes nos quais a literatura se apresenta. Enquanto o professor se desdobra para ser ouvido nas aulas, os alunos estão navegando no ciberespaço, acessando redes sociais, jogando em tempo real, tirando fotos, ou seja, usam as tecnologias



móveis sem nenhuma finalidade pedagógica (MARTINS, 2014). Esse uso “clandestino” ocorre justamente porque o educador não enxerga, muitas vezes, o potencial das tecnologias móveis para dinamizar sua aula e, conseqüentemente, acaba censurando esse uso ao invés de ressignificá-lo.

Como “toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias” (KENSKY, 2003, p. 3), concebemos que não há razões plausíveis para haver resistência ou preconceito com a inserção de dispositivos eletrônicos na escola, desde que seja de forma adequada e com propósitos educacionais previamente definidos.

Como dito anteriormente, o que precisamos, na verdade, é que o professor de literatura ressignifique o uso dessas ferramentas tecnológicas em sua prática educativa, tirando proveito delas em favor de uma educação literária híbrida, ubíqua e flexível, que se estende para além da sala de aula física. Essa hibridização (união de práticas presenciais e virtuais) é importante porque quando o educador incorpora a leitura literária ao cotidiano escolar (e extraescolar) dos estudantes, esta atividade acaba tornando-se um hábito corriqueiro e satisfatório na vida deles (DALVI, 2013).

Para o estabelecimento de uma educação literária ubíqua e em diálogo com as linguagens e gêneros da cultura digital, os educadores devem estar familiarizados com as “tecnologias e saber explorar o potencial delas como usuários e como profissionais da educação, sabendo, assim, usá-las como recurso pedagógico” (COSCARELLI, 2018, p. 36). Todavia, essa é uma questão problemática, tendo em vista que muitos docentes não sabem utilizar tais ferramentas tecnológicas para fins educativos, já que não receberam uma formação acadêmica prévia que contemplasse essa finalidade específica. Coscarelli (2018) corrobora este argumento, ao indicar que

O uso das tecnologias digitais não é simples e alguns desafios precisam ser encarados pelos professores que querem fazer uso dessas ferramentas. Um deles é a sua própria formação. As universidades ainda não preparam os professores a contento para esse uso e [...] ainda poucas oportunidades para a formação em serviço são oferecidas e viabilizadas aos professores para atender a essa demanda específica. A universidade precisa pensar nas tecnologias [...] como parte do processo de formação do professor em sua graduação. (COSCARELLI, 2018, p. 48).

Entretanto, apesar de ser fundamental que os educadores sejam preparados –ainda na graduação e posteriormente em formações continuadas – para lidar com as tecnologias digitais no cotidiano escolar, ressaltamos que esse uso não pode ocorrer de forma instrumental. Ou seja, a simples presença da tecnologia na sala de aula não deve ser interpretada como sendo o único fator que garante a eficácia e a qualidade do ensino ofertado, pois é uma ideia ingênua. Como aponta Kenski (2003), a utilização das

[...] tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e [...] devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso do suporte (ligar a televisão ou o vídeo ou saber usar o computador e navegar na Internet) já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagógica eficiente em atividades educacionais. (KENSKY, 2003, p. 5).

Na discussão sobre a educação literária ainda vigente em muitas instituições escolares de nível médio (baseada no trabalho com dados históricos e biográficos, tratando os movimentos literários como blocos monolíticos, de forma descontextualizada), devemos buscar novos caminhos de aprendizagem, mais híbridos, ubíquos e, acima de tudo, que levem em conta a leitura integral e crítica do texto literário.

Ao invés de a escola oportunizar que o aluno recepcione a obra por conta própria (a partir de uma leitura completa e subjetiva), acaba mutilando esse processo, tornando-o mecânico, numa mera decodificação de signos, ou, pior ainda, quando acaba contemplando apenas sentidos cristalizados ao longo do tempo, extinguindo, assim, as interpretações advindas do contato do leitor com o texto. Em concordância com Rouxel (2012, p. ), admitimos que “é tempo de colocar o sujeito leitor no centro da leitura, de lembrar que cognição e emoção têm relações fecundas” e, por isso mesmo, indissociáveis.

O livro didático de Língua Portuguesa/Literatura acaba reforçando essa situação, pois acaba servindo como um manual que contempla apenas as informações (históricas e biográficas) consideradas relevantes para os alunos pasarem nos exames escolares e extraescolares (vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio). Desse modo, ele se torna uma espécie de colcha de retalhos, composto “[...] de fragmentos de livros, que, reunidos, tomam a forma de um livro integral” (ZILBERMAN, 2012, p. 185). A ênfase recai, portanto, na história da literatura e não leitura literária em si, como de fato deveria ocorrer.

Em relação às obras literárias a serem trabalhadas com os estudantes, pontuamos que elas devem ser selecionadas levando-se em consideração as predileções e experiências dos alunos, para que assim a leitura literária seja uma atividade prazerosa, significativa e capaz de cumprir com a função humanizadora que lhe é atribuída. Como defende Jouve (2012, p. 45), “não há nenhuma razão para prolongar o contato com um objeto estético que não proporcione nenhuma satisfação”.

Porém, sabemos que a realidade escolar é bem diferente, especialmente no ensino médio, etapa na qual “os textos são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história, a sociedade, a economia e a cultura” (DALVI, 2013, p. 130) dos alunos, fazendo-os, assim, não enxergarem sentido na leitura

que lhes é imposta. Como alternativa a esse impasse, sugerimos que “as escolas deveriam valorizar a cultura trazida pelo aluno, qualquer que ela seja; e, a partir daí, fazê-lo entender a diversidade cultural” (ZILBERMAN, 2012, p. 212) existente. Ou seja, a escola deveria contemplar a bagagem cultural do aluno e tomá-la como ponto de partida para itinerários de leitura diversos.

Outro ponto crítico é quando o professor trata a leitura literária unicamente pelo viés hedonista, sem dar suporte ao aluno (COSSON, 2011), não cumprindo com seu papel de mediador/guia. Em outras palavras, quando ele orienta que a leitura deve ser uma atividade ligada unicamente ao prazer estético (como se esse fosse um fim em si mesmo justificável), esquecendo-se que a literatura também é um conteúdo (inclusive político, social e histórico) e, portanto, precisa ser ensinado, avaliado e problematizado (DALVI, 2013).

O ideal, na verdade, é que a leitura literária fosse realizada pelo prazer estético, o deleite que proporciona, como também por uma ótica crítica, tratando-se a literatura realmente como um conteúdo a ser ensinado, já que o discurso (especialmente o político) que perpassa o texto literário não é neutro. Reforçamos, então, que a leitura da literatura e o ensino da literatura são instâncias complementares e, portanto, “deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado” (MARTINS, 2006, p. 85). Porém, na maioria das vezes elas são tratadas como níveis isolados. Segundo Martins (*apud* BEACH e MARSHALL, 1991, p. 38),

*a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que, ao experimentar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela leitura da literatura) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo/ensino da literatura). (MARTINS, 2006, p. 85).*

Fazendo um gancho com esse assunto, também pontuamos que não há razão para polarizar a literatura que tem como suporte o livro impresso e aquela que se materializa nos meios digitais. Acima dessa suposta rivalidade entre livro de papel e virtual, que é mais uma questão de gosto pessoal, “é mister admitir que o livro tem seu lugar garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea, ainda que seu formato possa se alterar, em decorrência das novas conquistas tecnológicas” (ZILBERMAN, 2012, p. 235).

Levando em consideração todos os tópicos que foram abordados até aqui, novamente destacamos que em tempos de inovações tecnológicas, os professores

de literatura devem aproveitar a acessibilidade a dispositivos móveis para promover uma educação literária mais híbrida, presente em espaços e contextos que fogem do convencional. Eis que esse é um dos grandes desafios que o educador tem: harmonizar práticas de ensino em ambientes presenciais e digitais. Na seção seguinte abordaremos a importância do emprego de metodologias ativas para uma aprendizagem autônoma e baseada no protagonismo do aprendiz.

## O EMPREGO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LITERATURA

Quando falamos em educação, a concepção que geralmente vem em nossa mente nos leva a imaginar uma sala de aula de repleta de estudantes, tendo na figura do educador o principal ator do processo de ensino-aprendizagem, já que ele ainda é visto por muitos como sendo o único detentor do conhecimento.

Entretanto, com a difusão das tecnologias digitais e a expansão da internet, podemos afirmar com segurança que os processos de aprendizagem foram redimensionados. Se antes os saberes formais ficavam restritos apenas ao ambiente escolar (e centrados na mão do professor), hoje eles estão a um *click* de distância, circulando livremente nas infovias do ciberespaço e ao alcance de qualquer um.

Com os indivíduos hoje preenchendo espaços físicos e virtuais de forma simultânea, apontamos para uma proposta de educação literária híbrida como forma de fortalecer a aprendizagem, tornando-a mais flexível, ubíqua e democrática, independente do local/contexto em que os estudantes estejam.

Contudo, para que tenhamos de fato um ensino de literatura *blended* (híbrido), é preciso, conforme já foi discutido, que as tecnologias móveis sejam inseridas nas práticas didáticas de maneira adequada. Isso implica dizer que os professores devem ser instrumentalizados para conhecer as características dos dispositivos digitais que irão usar, bem como saber quais estratégias metodológicas são as mais adequadas para alcançar os objetivos pedagógicos que foram previamente estabelecidos (KENSKY, 2003).

Embora muitos professores ainda estejam na condição de “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001), ou seja, ainda estão aprendendo a lidar com as ferramentas tecnológicas (especialmente no cotidiano escolar), não podemos negar que eles têm ciência de que as tecnologias podem, quando usadas a partir de uma postura motivada e correta, melhorar significativamente o ensino (RIBEIRO, 2016). Para que o educador saiba correlacionar – de forma adequada – a tecnologia digital que pretende utilizar com o objetivo didático estabelecido, ele precisa ser um usuário efetivo desses dispositivos:

Para ter condição mínima de manejo de um plano de aula que incluía

tecnologias digitais, seja na sala de aula, seja como parte volante de uma tarefa didática, é preciso ser “usuário” dessas tecnologias. É absolutamente necessário conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula. Antes, porém, é imperativo ter claro o objetivo desta aula, sem o que qualquer coisa parecerá frouxa ou impertinente. (RIBEIRO, 2016, p. 101).

Cabe ainda destacar que a literatura, assim como qualquer outro fenômeno artístico fruto da criação humana, caminha junto ao progresso tecnológico, adaptando-se/transmutando-se em novas linguagens (multissemióticas e hipermediáticas), exatamente por conta dos suportes que surgem. Levando esse fato em consideração, é nítido que a educação literária precisa contemplar o diálogo com as tecnologias digitais para se tornar mais forte e relevante. Martins (2006, p. 97) respalda essa ideia, ao defender que “o ensino de literatura, como qualquer outra forma de ensino-aprendizagem, precisa estar atrelado ao contexto dinâmico das novas ferramentas tecnológicas”.

Para ofertarmos aos alunos um ensino de literatura híbrido, baseado na flexibilidade, precisamos superar a concepção de que a educação é um processo bancário, de mera transferência de saberes do professor ao aluno (FREIRE, 1996) e que acontece estritamente em espaços escolares. Santaella (2013) e Moran (2015) esclarecerem que a aprendizagem hoje ocorre em espaços e tempos diversos. Além disso, o autor enfatiza que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações [...] faziam sentido quando o acesso informação era difícil. Com a Internet [...] podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora” (MORAN, 2015, p. 16).

O emprego de metodologias ativas na educação literária híbrida também é um tema essencial para refletirmos, já que elas contribuem para o estabelecimento de uma aprendizagem baseada no protagonismo do aluno. Isso ocorre porque as metodologias ativas invertem a lógica de ensinar e aprender, ao tirarem o discente da passividade no processo de construção de seus próprios conhecimentos e ao colocarem o professor no lugar de orientador e não mais de mero transmissor de conteúdos (MORAN, 2015). Sintetizando,

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17).

Dentre as metodologias ativas que o professor pode utilizar em sua prática pedagógica, visando a apoiar o ensino de literatura (especialmente em ambientes digitais), podemos citar a aprendizagem por times ou pares, a aprendizagem baseada em projetos, na resolução de problemas e a sala de aula invertida. Todavia,

daremos ênfase a esta última, apontando maneiras de utilizá-la de forma criativa e pertinente.

Usando a sala de aula invertida, o professor de literatura pode, por exemplo, enviar um determinado texto literário (como um conto ou poema) a seus alunos dias antes da aula ocorrer, para que assim eles possam ler e reler o material quantas vezes for preciso. Os textos (e outros materiais diversos, como jogos, *quiz*) podem ser colocados numa sala de aula virtual, conhecida também como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a exemplo do *Moodle*, que é um *software* totalmente livre e gratuito.

Redimensionando o processo tradicional de ensino de literatura, no qual o habitual era que o professor realizasse a leitura fragmentada do texto junto com os alunos ou explicasse o conteúdo de modo direto, a sala de aula invertida prescinde que o aluno primeiro recepcione a obra e reconstrua o sentido dela (fazendo inferências, acionando conhecimentos prévios) para depois receber orientações do professor, esclarecer dúvidas que por acaso ainda restem.

Ao promover uma educação literária híbrida, utilizando os ambientes digitais para alocar conteúdos e materiais que podem ser acessados a qualquer momento, o professor pode “gastar” o tempo em sala de aula de forma mais proveitosa. Ou seja, ele pode se valer da leitura prévia que os alunos realizaram para estabelecer uma roda de conversa (estimulando-os a compartilharem as interpretações singulares que tiveram), solicitar a criação de *fanfics* (releituras criativas das obras lidas). Nesse processo de apropriação e (re)criação do texto literário, os estudantes usariam os *smartphones* (ou outra tecnologia móvel) para gravar *vlogs* ou *podcasts* resenhando os textos, compartilhando, posteriormente, esse conteúdo em plataformas como o *Youtube*, por exemplo.

A sala de aula invertida é, portanto, uma opção indicada para que de-seja uma educação literária híbrida, ubíqua e flexível. Levando em conta que na cultura digital a aprendizagem é mediatizada por tecnologias móveis com o apoio de metodologias sofisticadas e inovadoras, concordamos com Moran (2015) quando ele reforça que

[...] precisamos “dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores. Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprendizagem nos espaços físicos (salas) ampliamos o conceito de sala de aula: Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor. (MORAN, 2015, p. 22).

Como podemos constatar na leitura dos parágrafos anteriores, são vários os caminhos que o professor pode seguir para consolidar um ensino de literatura de fato híbrido, que ocorre para além do espaço físico da sala de aula. É válido esclarecermos que as sugestões didáticas apresentadas têm por objetivo demonstrar que não é preciso aparelhos caros ou estratégias complexas para se ofertar uma educação literária em sintonia com o que os alunos querem (e precisam) aprender.

A união de tecnologias móveis e metodologias ativas permite que o aluno assuma o papel de protagonista na construção de seus próprios saberes. Mas não podemos ter um olhar ingênuo e acharmos que somente a utilização (instrumental e vazia) de ferramentas tecnológicas e metodologias modernas é capaz de garantir a qualidade e eficácia do ensino ofertado. É preciso, antes de tudo, que o educador conheça profundamente as tecnologias e saiba de que maneira elas se “encaixam” em seus objetivos pedagógicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de inovações tecnológicas, o ensino de literatura – principalmente no nível médio – precisa ser repensado (e redimensionado) para estar em sintonia com a cultura digital, dialogando com as novas linguagens que dela surgem.

Precisamos ainda assimilar que a utilização correta e pertinente das tecnologias móveis pode fortalecer a educação literária, a partir do processo de hibridização, ou seja, quando práticas de ensino presenciais e virtuais são unificadas, numa espécie de relação simbiótica, uma beneficiando a outra (MORAN, 2015). Ao disponibilizarmos materiais e conteúdos na internet, o aluno pode aprender conforme sua disponibilidade e vontade, independente do contexto em que esteja (e não mais apenas na sala de aula convencional, como era antes).

A utilização das metodologias ativas, a exemplo da sala de aula invertida, nos mostra a importância de colocarmos o aluno como sujeito protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Elas invertem (ou melhor, rompem) a lógica tradicional de que o processo de ensino precisa necessariamente ser transmissivo, bancário (FREIRE, 1996). Integrar tecnologias móveis e metodologias ativas é, portanto, estabelecer uma educação literária autônoma, baseada na ubiquidade e flexibilidade.

Se buscamos um ensino de literatura arrojado, baseado no uso crítico de tecnologias móveis e metodologias ativas, não podemos tratar a literatura como pretexto para o ensino de conteúdos diversos (gramática, sintaxe, etc.) e nem nos prendermos a abordagens centradas no historicismo e biografismo. Também não é pertinente desvalorizarmos as obras pelas quais os alunos têm predileção

(*best-sellers*, livros baseados em *games*), tratando esse tipo de leitura como inferior, inadequada. Precisamos valorizar os percursos que levam o leitor à prática leitora, não importam quais sejam (ALVES e ROJO, 2020).

Em suma, a utilização de tecnologias móveis e de metodologias modernas na educação literária híbrida só é justificável se a postura pedagógica do professor for tão inovadora quantos elas. Se fugir disso, é apenas um uso vazio e instrumental.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Penha Casado; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Comunidades de leitores: cultura juvenil e os atos de descolecionar. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 2, p. 145-162, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457343116>. Acesso em: 12 dez. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, 2 jul. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 04 dez. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>. Acesso em: 28 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 67-97, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

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

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

KENSKY, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, n. 10, set./dez. 2003, p. 1-10, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118047005>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 83-102, 2006.



\_\_\_\_\_. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**, n. 5, p. 62-82, 2014.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORÁN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II], Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2), p. 15-33.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **The Horizon**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: [https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf). Acesso em: 12 dez. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/15260-52947-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], n. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

# TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVOS CENÁRIOS, VELHAS INDAGAÇÕES

*Charle Ferreira Paz<sup>1</sup>*

*Carla Daniele Souza Chagas<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O agravamento da pandemia de Covid -19 impôs o fechamento das escolas brasileiras em meados de março de 2020 e, conseqüentemente, a necessidade de implementar soluções emergenciais para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas de todo o país.

Considerando esse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, aprovou o Parecer 05/2020, que dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de COVID-19, apresentando como uma das questões centrais o Ensino Remoto como atividade não presencial. Em sua redação o parecer estabelece que:

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (BRASIL, 2020).

A partir desse momento, a escola precisou ser pensada para além de seus muros, por conseguinte, a necessidade de uso dos recursos tecnológicos na mediação e desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem durante esse período se tornou um ponto central, como estabelecido no referido parecer.

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: pazcharle4@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: carlla-chagas@hotmail.com.

Outro importante ponto a ser considerado ainda no Parecer 05/2020, é o esclarecimento feito sobre a diferença entre Ensino Remoto e Educação à Distância.

Pode-se observar que o conceito de educação a distância no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta. [...] a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. (BRASIL, 2020).

A instituição do Ensino Remoto se deu em função da emergência do período pandêmico, e tem caráter provisório, enquanto que a Educação à Distância constitui uma modalidade educacional, com políticas de regulamentação e organizações didático-pedagógicas próprias dos modelos de ensino-aprendizagem dessa modalidade.

Para Mascarenhas e Franco (2020, p. 3), o Parecer 05/2020,

Ao simplesmente propor o ensino remoto, o referido parecer não demonstra preocupação com quem recebe a educação. Não organiza formas e meios de incluir a totalidade da população escolar com frágil acesso à tecnologia. Enaltece apenas a possibilidade de cumprir dias letivos e disponibilização de informes de conteúdo, no pressuposto de que isso seja ensino.

No caso do Parecer 05/2020, o CNE apresentou estratégias que podem servir de parâmetros para os estabelecimentos de ensino de todo o país, não estabelecendo normas a serem obrigatoriamente seguidas, além de não considerar as realidades educacionais dos diversos estados do país, sobretudo, no que diz respeito às estruturas das escolas e das famílias quanto à disponibilidade dos recursos tecnológicos para fins educacionais.

No campo docente, de forma inesperada o desafio maior que se apresentou foi a necessidade dos professores se reinventarem para fazer uso de diversas ferramentas tecnológicas (Google Classroom, Google Meet, entre outros) por meio de celulares, computadores, laptops e tablets, para desenvolverem suas atividades de ensino.

Tudo isso resultou não só na alteração do local de trabalho e da carga horária, mas, sobretudo, na ressignificação do ofício docente, pois, a transferência da escola para o plano virtual, impôs a exigência de novos saberes e o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Contudo, essa necessidade de uso das tecnologias como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem não é uma necessidade que emergiu somente dentro do contexto da pandemia de Covid-19, é algo que já estava em evidência desde o início do século XX, pois o processo de globalização tem

possibilitado grandes avanços no campo tecnológico, estes, por sua vez, transformaram e ainda estão transformando o modo de vida das pessoas e, tornado imprescindível o uso das tecnologias em suas vidas, por conseguinte, no campo educacional.

Portanto, refletir sobre a relação entre tecnologia e educação, a partir da análise das iniciativas realizadas em prol da inserção das tecnologias como recursos didáticos no campo educacional como possibilidade de melhoria do processo educativo, antes e durante o período da pandemia de Covid-19, se faz necessário para compreender os desafios do processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto contemporâneo.

## **Políticas públicas para inserção de tecnologias nas escolas antes da pandemia de Covid-19**

### **PROINFO**

Criado por meio da Portaria nº 522 em 09 de Abril de 1997, e posteriormente reeditado por meio do Decreto nº 6.300 de 12 de Dezembro de 2007, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) que em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tem como objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação – TICs - no ensino, e como isso melhorar a qualidade da educação.

Segundo Medeiros e Soares (2010, p. 2) “O Proinfo tem a preparação de recursos humanos (professores, especialmente) como a principal condição de sucesso”. A ideia é capacitar os professores para fazerem uso das tecnologias em suas aulas, tendo em vista que os professores são os principais mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

### **PBLE**

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) foi lançado pelo Governo Federal em 04 de Abril de 2008 através do Decreto nº 6.424. “Tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País” (BRASIL, 2008).

De modo geral, o programa prevê o atendimento de todas as escolas públicas urbanas, de nível fundamental e médio, participantes do programa “Rede E-Tec Brasil”, além de instituições públicas de apoio à formação de professores, polos da Universidade Aberta do Brasil e Tecnologia Estadual (NTE) e o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). (ZANDONADI A; ZANDONADI C; PESCE, 2021, p. 4).

Por meio da assinatura do Termo Aditivo ao Termo de Autorização de exploração da Telefonia Fixa, as operadoras autorizadas trocam a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025.

## **PROUCA**

O Programa um Computador por Aluno (PROUCA) foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de Junho de 2010, que tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.

Em sua redação a referida lei estabelece que as máquinas para uso nas escolas devem ser compradas conforme os interesses de estados e municípios através de registro de preços (RPN) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos próprios ou com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

## **Políticas públicas para inserção de tecnologias nas escolas depois da pandemia de Covid-19 ser declarada.**

### **LEI Nº 14. 172**

Considerando o contexto da pandemia e a necessidade de acesso a internet por parte de professores e alunos, o Governo Federal publica em 10 de Junho de 2021, a Lei 14.172, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais à alunos e professores da educação básica pública.

Em seu artigo 2º a Lei 14.172, estabelece que,

Art. 2º A União entregará aos Estados e ao Distrito Federal o valor de R\$ 3.501.597.083,20 (três bilhões, quinhentos e um milhões, quinhentos e noventa e sete mil e oitenta e três reais e vinte centavos) para aplicação, pelos Poderes Executivos estaduais e do Distrito Federal, em ações para a garantia do acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e aos professores da rede pública de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em virtude da calamidade pública decorrente da Covid-19. (BRASIL, 2021).

A lei 14.172 foi o resultado de uma a intenção mobilização no campo educacional desde que a pandemia de Covid-19 foi declarada, em virtude das limitações dentro desse contexto que não possibilitaram a professores e alunos o

desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem eficaz, devido à falta de acesso à internet, principal recurso utilizado nas aulas remotas.

É importante notar que a referida lei surgiu mais de um ano depois da pandemia de Covid-19 ter fechado as escolas, e colocado alunos e professores em cenários distantes onde a internet é/ou poderia ser o maior meio de aproximação.

É possível notar que há uma carência por parte do governo federal quanto a programas e políticas públicas de inserção de tecnologias no contexto educacional, embora, os recursos tecnológicos tenham ao longo do tempo se mostrado como necessários para o desenvolvimento de boas práticas de ensino desde o século XX, e mais fortemente agora, no atual cenário que estamos vivenciando, o que nos permite fazer o seguinte questionamento: Se houvesse sido dada a devida importância antes da pandemia à inserção de tecnologias como recursos didáticos no contexto educacional de forma eficiente e eficaz, os impactos na educação provocados em decorrência da Pandemia de Covid-19 poderiam ser amenizados?

Ao refletir sobre tal questionamento corroboramos com Munarim I; Girardllo e Munarim A (2015, p. 12), “Propor o uso de tecnologias digitais na escola sem uma política de formação afirmativa e em programas sem continuidade não contribui para a apropriação crítica das tecnologias digitais por parte de professores e estudantes”. A descontinuidade das políticas públicas para inserção das tecnologias antes da pandemia tem sido um dos fatores de maior impedimento do desenvolvimento de uma educação de qualidade com uso das TICs como recursos de ensino e aprendizagem.

Embora, algumas ações governamentais tenham caminhado para esse processo de inserção e qualificação dos profissionais quanto à implementação de recursos tecnológicos e uso das tecnologias no campo educacional, o contexto atual que estamos vivenciando em decorrência da pandemia tem nos mostrado que ainda não estamos preparados e nem temos recursos tecnológicos suficientes para fazer uso no campo educacional de forma a possibilitar uma educação de qualidade.

A pandemia de Covid-19 não apenas revelou a situação precária que se encontra o sistema de educação brasileiro quanto ao uso das tecnologias como recursos educacionais, mas mostrou que é necessário refletir sobre um modelo que melhor atenda as reais necessidades do respectivo sistema.

## **Reposicionando o debate**

A inclusão das tecnologias nas escolas não é decorrência exclusiva do período da pandemia de Covid-19. O avanço tecnológico intensificado pelo movimento da globalização a partir do século XX permitiu a expansão do acesso

à internet em todo o mundo, bem como proporcionou o desenvolvimento de diversas ferramentas tecnológicas, que afetaram, sobremaneira, o modo de vida das pessoas.

Esse novo modelo de sociedade transcende a noção de tempo e espaço, como esclarece Castells (2003, p. 7), “A internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido em escala global”. A internet transformou o modo de comunicação entre as pessoas, possibilitando o acesso a informações de todas as partes do planeta, influenciando o modo de ser, pensar e agir dos indivíduos.

No campo da educação Scheffer e Lunardi, (2018, p. 99), destacam que:

Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Por isso a educação formal está se reinventando, uma vez que não pode mais se dar somente no espaço físico da sala de aula, precisando estar presente nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

O desenvolvimento constante da tecnologia provocou importantes transformações nas formas de ensinar e aprender, gerando a necessidade de uma reelaboração da cultura escolar, nessa perspectiva, a escola precisa cada vez mais se adaptar às demandas da sociedade da informação e do conhecimento. Assim, as mudanças se fazem necessárias na estrutura escolar: currículo, práticas de sala de aula, modos de avaliação, e, sobretudo, na forma com que os alunos consumem e produzem conhecimentos, muito antes do período pandêmico.

Ao analisar o contexto do ensino remoto durante a pandemia Cavalcanti (2020, p. 43), esclarece que:

As soluções rápidas incomodaram, trouxeram sofrimento e angústia, uma vez que não se tinha a compreensão nem a preparação para o ensino online, pouquíssimos professores tinham essa experiência, a maioria sequer vivenciara como estudante. E uma minoria não tinha o conhecimento tecnológico mínimo para redigir ou preparar planos de aula ou qualquer atividade no computador.

A análise de Cavalcanti (2020) nos mostra que muitos professores e alunos, principais atores nesse processo de ensino remoto, não tinham experiências com o uso das tecnologias antes da pandemia, portanto, não estavam preparados para fazer uso de tais recursos na mediação do processo de ensino-aprendizagem dentro do cenário pandêmico.

Nessa perspectiva, Munarim I; Girardllo e Munarim A, (2015, p. 9), enfatizam que, “não basta levar computadores às salas de aula, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo compreendam por que aqueles computadores

estão ali, como são produzidos e por que sua chegada até eles foi pensada e colocada em prática”.

A mobilização para o a inserção de tecnologias no campo educacional, não pode se restringir somente a disponibilização dos aparelhos na escola, mas, deve ser seguida da preocupação em proporcionar a devida preparação dos profissionais para usá-los de forma efetiva, falha que, sobremaneira, ficou evidenciada no contexto da pandemia de Covid-19.

Nas palavras de Silva, Petry e Uggioni (2020, p. 34),

Em função da urgência e da necessidade, em um curto período de tempo, toda a comunidade escolar passou por uma aceleração e uma imersão em um mundo de conhecimento e competência que, por vezes, não se havia dado a real importância e que, em ritmo normal de processo, levaria bem mais tempo para se concretizar.

O contexto atual acelerou ainda mais a necessidade de disponibilização de recursos tecnológicos e a necessidade de preparação dos professores e alunos para fazer uso destes recursos. É uma questão que se coloca com urgência, a necessidade não é apenas de inserção de tecnológicas na educação, o momento impõe que nossos modelos de ensino sejam repensados para melhor atender as novas demandas sociais, é uma necessidade real que deve ser parte integrante do processo educacional do país, pois professores e alunos não serão mais os mesmos após a pandemia.

## **Conclusões**

O campo educacional sofreu e continua sofrendo varias mudanças com o uso das tecnologias, professores e alunos tiveram que repensar seus papéis no processo de ensino-aprendizagem em face ao contexto decorrente da pandemia de Covid-19.

A prática educativa no período da pandemia exigiu, e ainda exige dos professores um papel crucial no o desenvolvimento de processos pedagógicos de ensinar e aprender, entretanto, a necessidade maior que se impôs é saber lidar com todos esses recursos e técnicas para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, pois, o uso da tecnologia não garante uma qualidade no ensino se não for usado de forma eficaz.

A análise das políticas públicas voltadas para a inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar nos mostra que ainda estamos em fase embrionária, é preciso reavaliar, dar continuidade e criar novos programas. É necessário entender que esta fase de ensino remoto em consequência da pandemia provocou uma revolução nos processos de ensino e aprendizagem, nesse sentido, podemos dizer que o cenário educacional brasileiro não será mais o mesmo, assim, há que



se pensar em estruturar escolas, formar educadores de modo a atender as novas demandas sociais.

Portanto, no campo educacional, a pandemia de Covid-19, permitiu a possibilidade de enxergarmos a real situação em que nos encontramos quanto à disponibilidade e uso dos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem, diante desse cenário contemplamos alunos e professores a margem de onde deveríamos está, nos cabe agora, olhar e refletir que caminho queremos trilhar, pois os recursos tecnológicos eram , estão sendo, e serão cada vez mais necessários na mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-%20educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997**, cria O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=236&Itemid=471](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471).

BRASIL. **Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007**.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm). Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Decreto 6.424, de 4 de abril de 2008**. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto no 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=07/04/2008> . Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010**. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm). Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 14.172, de 10 de Junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAVALCANTI, H. H. C. de A. **Ensino Remoto**: uma possibilidade de como e o que ensinar. In: RODRIGUES, J. M. C; SANTOS, P. M. G. dos (Orgs). Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico] João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

FERREIRA, J; CARVALHO, G. **Recursos educacionais abertos como tecnologias educacionais**: considerações críticas. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 144, p. 738-755, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018186545.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021.

MASCARENHAS, A. D. N; FRANCO, A. R. S. **Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, e 2020.15592.209209226414.0605,2020. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MUNARIM, I; GIRARDELLO, G; MUNARIM, A. **Educação do campo e políticas públicas para “inclusão digital” em escolas do campo do Brasil**. In: Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE – tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015, Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4053.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SCHEFFER, M. A; LUNARDI, G. M. **Integração de metodologias ativas da aprendizagem na formação policial**: gamificação e educação em direitos humanos. In: TEIXEIRA, C. S; SOUZA, M. V. de. Educação Fora da Caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. (v. 4). São Paulo: Blucher, 2018.

MEDEIROS, L. C. L. L. de; SOARES, W. **Formação de suporte técnico Proinfo**. Rio de Janeiro: Escola Superior de Redes, 2010.

SILVA, L. A. da; PETRY, Z. J. R; UGGIONI, N. **Desafios da educação em tempos de pandemia**: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, J; SCHÜTZ, J. A; MAYER, L (Orgs). Desafios da educação em tempos de pandemia / Cruz Alta: Ilustração, 2020.

ZANDONADI, A. N; ZANDONADI, J. C; PESCE, L. **Inclusão digital e empoderamento na formação de professores**: estudo dos programas federais Banda Larga nas Escolas, PROINFO Integrado, Portal do Professor e TV Escola. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-16, e31849, jan./jun. 2021.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPO DE PANDEMIA: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E NA MODALIDADE EAD DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO ACRE / CAMPUS CRUZEIRO DO SUL

*Maria Ederlene da Silva Correia<sup>1</sup>*

*José Roberto G. dos S. Nunes<sup>2</sup>*

*Aline Maria Araújo da Silva<sup>3</sup>*

*José Mauro Souza Uchôa<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto de ensino na Amazônia, a formação de professores em consonância com as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda

- 
- 1 Mestra em Letras Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2018). Possui especialização em Língua Inglesa pela Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e Letras de Rondônia - FARO (2006) e graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre (1996). Trabalhou na Universidade Federal do Acre como Professora Substituta (2009). Atualmente é professora de Inglês de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, Campus Cruzeiro do Sul/AC. E-mail: [ederlenecorreia@hotmail.com](mailto:ederlenecorreia@hotmail.com).
  - 2 Graduando em licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre/Campus Floresta e ex bolsista no Programa Residência Pedagógica. E-mail: [joose.robertto@live.com](mailto:joose.robertto@live.com).
  - 3 Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola. (Carga Horária: 450h). Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia, IMES. Graduação em LETRAS. Universidade Estadual do Tocantins, UNITINS e Graduação em PEDAGOGIA. Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE. Atualmente é professora de Língua Espanhola no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, Campus Cruzeiro do Sul/AC. E-mail: [aline.silva@ifac.edu.br](mailto:aline.silva@ifac.edu.br).
  - 4 Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre (2003) especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas (2005) mestrado em Letras - Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2010) e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Acre, campus Floresta em Cruzeiro do Sul. Atua na área de Linguística Aplicada. Está envolvido principalmente com as seguintes temáticas: ensino de língua inglesa, gêneros do discurso, letramento digital e a prática do podcasting no ensino de Língua Inglesa. E-mail: [jose.uchoa@ufac.br](mailto:jose.uchoa@ufac.br).

é um desafio. Este documento do MEC menciona que a formação escolar deve ser pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta as diferentes realidades dos ambientes escolares da educação básica. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, que demanda uma adequação curricular nas propostas pedagógicas da formação de professores.

A oportunidade de experimentar e proporcionar esse tipo de formação foi proporcionada por um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) intitulado “Programa Residência Pedagógica” (doravante PRP) que visa, enquanto programa de iniciação à docência, ampliar os cenários de formação de professores inserindo os futuros docentes em contextos educacionais mais complexos daqueles já alcançados pelas grades curriculares das universidades, tal qual nas disciplinas de estágio. Assim, o programa tem como principal objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, além de promover e modificar as práticas pedagógicas cristalizadas e fazendo usos das novas tecnologias e de metodologias ativas como estratégias pedagógicas.

Contudo, a pandemia do Sars-Cov-2 fez surgir a necessidade de reconfigurações nas atribuições do programa redirecionando o ensino para os ambientes virtuais. A partir desse novo contexto, nove aprendizes de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Acre (Ufac)/ Campus Floresta, localizada em Cruzeiro do Sul/AC, inscritos no programa foram encaminhados para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac)/Campus Cruzeiro do Sul, Acre.

Assim, o presente trabalho apresenta aspectos gerais do desenvolvimento das atividades realizadas e resultados obtidos, do Programa a partir dos relatos vivenciados pelos residentes, bem como as reflexões dos bolsistas acerca do que foi observado sobre a docência em tempos de pandemia e de como se faz importante a adequação do ensino/aprendizagem ao novo modelo de educação desde o início do isolamento social. O objetivo deste trabalho é explicitar, na visão dos residentes do PRP, a percepção da realidade no ensino EAD, suas experiências de auxiliar docência em tempos de pandemia e como perceberam a formação teórica se retratando na prática. A metodologia desenvolvida é a partir das análises dos relatórios apresentados pelos alunos. Como resultado, espera-se ponderar como a construção do ensino remoto é feito de acertos, tentativas e erros o quão

importantes todos eles são para alcançar o maior objetivo da docência que é o compartilhamento e troca de aprendizado.

### **1.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Nóvoa (2009) traz à luz de suas contemplações a necessidade de agir na formação de professores, “[...] Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” (NÓVOA, 2009, p. 27). Entretanto, o fazer docente nos tempos de pandemia foram das salas de aula físicas e passaram para as virtuais, assim, exigindo dos profissionais da educação certos níveis de familiaridade com as tecnologias, em especial, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

De acordo com Kenski (2007):

As mudanças advindas do uso das redes transformam as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional. (KENSKI, 2007, p. 47).

Significando, principalmente no contexto atual, a necessidade dos profissionais, aqui da educação, estarem em consonância com as mudanças tecnológicas nos cenários educacionais, haja visto que, para manter o sistema educacional brasileiro em funcionamento durante a pandemia, metodologias de ensino como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância (EAD), ademais dos conhecimentos pedagógicos, exigiram dos docentes conhecimento tecnológico alinhado às práticas pedagógicas, nos quais destacamos oficinas formativas para professores residentes com os recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem tais como: *google classroom*; *google forms*; *google meet* e produção e edição de vídeo aula, contribuindo para uma melhor apropriação de conhecimentos, minimizando as dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem e otimizando o ensino da língua inglesa nos cursos Integrado em Meio Ambiente e Agropecuária do Ifac/ Campus Cruzeiro do Sul, Acre. Como afirma Pretto (2001), a escola conectada, interligada, integrada, articulada com o conjunto da rede passa a ser mais um elemento vital do processo coletivo de produção de conhecimento.

Outrossim, o uso das TICs na EAD fez ressurgir a importância do ensino humanista. Moran (2009) disserta sobre a qualidade na EAD, “Educação a distância não é um ‘fast-food’ em que o aluno se serve de algo pronto [...]”. Para Barros (2018, p. 206) “A educação digital deve estar a serviço da problematização da realidade, da reflexão e da busca de soluções aos problemas locais, regionais e globais [...]”, dessa forma, evidenciado que o uso das tecnologias digitais e,

principalmente, das TICs na formação de professores é de suma necessidade, porém não há permissividade para o enrijecimento do ensino, isto é, ainda que por telas, a formação de professores não deve ocupar o lugar de conhecimento sem propósito. Moran (2012) esclarece que:

Numa sociedade em mudança acelerada, além da competência intelectual, do saber específico, precisamos de educadores-luz, testemunhos vivos de formas concretas de realização humana, de integração progressiva, seres imperfeitos que vão evoluindo, humanizando-se, tornando-se mais simples e profundos ao mesmo tempo. (Moran, 2012, p. 74)

Com isso, o autor disserta sobre a importância de refletir sobre o fazer pedagógico para além dos conhecimentos específicos, sendo objetivado um equilíbrio entre teoria e prática e autocrítica. Libâneo (2006), em consonância com Moran (2012, também exprime sobre a reflexividade

Para Zeichner, o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino. (LIBÂNEO, 2006, p. 65).

Ou seja, no ato do fazer docente, sobretudo dos tempos atuais, a reflexividade, ademais do humanismo, também deve fazer parte da formação de professores, uma vez que, o equilíbrio entre teoria e prática estará assegurado por parte daqueles que estão inseridos nas instituições de ensino, os docentes, assim, ocorrendo o que Nóvoa (2009) preconiza quanto ao agir dos profissionais da educação, mas sem abandonar as concepções teóricas. É válido lembrar que essa compreensão do fazer docente em tempos de pandemia carece de mais engajamento por parte dos docentes em virtude da separação espacial e/ou temporalmente característica da EAD e que os residentes vivenciaram nas atribuições do PRP flexibilizando o tempo em aulas remotas e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagens. Dessa forma, compreende-se que o contexto pandêmico acelerou as mudanças já objetivadas pelos profissionais da educação, haja visto que, pesquisadores como Nóvoa (2009), Kenski (2007), Moran (2009; 2012), Libâneo (2006), entre outros, previam tais mudanças, contudo, de maneira progressiva e não tão súbita como a que o mundo, aqui ressalta-se os cenários educacionais, vivência nos tempos atuais.

## ***1.2 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: IFAC/ CAMPUS CRUZEIRO DO SUL***

Como anteriormente acordado o Programa Residência Pedagógica é um programa pertencente à CAPES que nas ambientações da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta obteve o Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Acre/Campus Cruzeiro do Sul, via edital, como parceiro e *locus* para as realizações das atividades do programa. Em relação à Ufac/Campus Floresta, para além das licenciaturas, há o foco nas ciências agrônomas, ciências biológicas, pedagogia, ciências médicas (em específico enfermagem), entre outras áreas apoiadas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão para concretizar seu objetivo enquanto instituição federal de ensino superior, que é a melhoria dos micro espaços que a cercam ademais de reverberar para os macro espaços existentes no contexto acreano isso por meio dos diversos cursos disponibilizados no estabelecimento de ensino.

No que tange ao Ifac/Campus Cruzeiro do Sul, também situado no segundo município mais populoso do Acre, é um campus agrícola que atua com foco nos eixos ambiente em saúde, recursos naturais e ciências exatas e da terra. O campus Cruzeiro do Sul oferece cursos em diversas áreas de ensino, a saber cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes e superiores possibilitando novas oportunidades de emprego na região do Vale do Juruá.

Algumas das instalações do Ifac também foram de suma importância para os objetivos do PRP, dentre elas destaca-se o Núcleo de Estudos Linguísticos e Internacionalização (NUCELI, Campus Cruzeiro do Sul) criado em 2015. Pensado a partir de inquietações que tinham como objetivo facilitar o caminho a ser percorrido na aquisição de uma língua estrangeira, sem desconsiderar as relações dialógicas tão particulares e tão sociais trazidas pelos estudantes. Neste sentido, segundo Celani (2004, p. 121),

[...] contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

O Núcleo nasceu para ser um espaço de estudo e compartilhamento de conhecimento sem traços (métodos) do ensino tradicional, isso porque foi observado que os estudantes que iniciam o estudo de uma língua estrangeira, de certa forma ainda se encontram com características de estudantes das séries iniciais, carregados do medo de errar que via de regra os leva a não participar de modo efetivo em conversações. A fim de promover o ensino efetivo e prático da Língua Estrangeira observou-se que os projetos de extensão, de ensino e as práticas de interação agiam como facilitadores na aquisição dessa nova língua. Para Borelli (2011, p.13) o professor de línguas precisa desenvolver uma prática reflexiva crítica e criativa, não simplesmente reprodutora. Essa prática tem se tornado mais significativa em todo o percurso de estudo.

Desde então o NUCELI - Campus Cruzeiro do Sul, tem trabalhado para que todos os anos sejam ofertadas novas turmas à comunidade. Para cumprir

com seu papel social na região e proporcionar ao maior número possível de pessoas a possibilidade do estudo de uma língua estrangeira, foram firmadas parcerias com entidades da região como escolas e o Batalhão de Infantaria e Selva. Foram desenvolvidos projetos culturais e interdisciplinares (Sarau Literário, Países Hispânicos: cultura y culinária, Halloween/Dia de los Muertos e Intervalo à língua portuguesa) nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Esses projetos foram pensados para proporcionar não somente o treino e aprimoramento da segunda língua, mas também para que os estudantes tenham momentos de interculturalidade, estreitamento a fatos históricos e para contribuir com a formação cidadã dos estudantes levando-os ao respeito e valorização à cultura do outro. Refletir, por exemplo, acerca da transformação da festividade ao passar dos anos, o que realmente ela significa, impacto na cultura e sociedade e sobre eles próprios contribui para formação de um estudante de língua estrangeira mais consciente de seu papel social, de sua própria cultura e da cultura do outro.

Com a chegada da pandemia, o temor era que toda a proposta se perdesse, que o ensino remoto distraísse os estudantes dessa imersão. Para Viana (1997, p.29) ‘o planejamento de um curso de línguas deve constituir-se como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o de ensino/aprendizagem de línguas’ De acordo com o autor, o planejamento é um rico instrumento no processo de ensino/aprendizagem. O planejar, no seu verdadeiro sentido, faz com que se alcance a ampla gama de conhecimentos que permeiam a aquisição de uma língua estrangeira. Com a finalidade de dar continuidade à oferta de cursos foi necessário o ajuste na proposta do curso para assim ofertá-lo na modalidade EAD. Um novo Projeto Pedagógico de Curso - PPC, foi planejado, elaborado e prontamente executado. A modalidade EAD, abriu novas possibilidades. Para além do público alvo (brasileiros) os cursos de Língua Inglesa e Língua Espanhola foram inseridos o Português como Língua Adicional - PLA, proporcionando a estudantes de outros países estudar a língua falada aqui no Brasil.

Durante a regência dos cursos, os alunos residentes mostravam muito compromisso, dedicação e criatividade nos encontros síncronos e assíncronos para com os alunos cursistas. Antes das aulas, os bolsistas se reuniam com os professores para receberem ajuda no planejamento dos encontros, elaborar atividades, dinâmicas e pesquisar aplicativos para praticar os idiomas. Além disso, dois licenciandos participaram de uma capacitação para Criação de Atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle do IFAC. Participar de capacitações na modalidade EAD, possibilita aos licenciandos do RP experimentar situações diferentes de aprendizagens, tornando bem mais preparado para vivenciar diferentes práticas, metodologias, projetos pedagógicos na sua vida pessoal e profissional.



## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é resultado dos relatos das experiências vividas pelos alunos, sendo no total nove (9) alunos licenciados em Letras/Inglês da Universidade Federal do Acre/ Campus Floresta em Cruzeiro do Sul, Acre, no período da primeira e segunda fase do programa, compreendido entre 2020 e 2021. As narrativas reflexivas são das próprias experiências dos alunos da RP, sendo de caráter qualitativo, visto que os relatórios feitos foram extraídos a partir das observações e vivência da prática reflexiva em ambientes virtuais de aprendizagem como *Google Meet*, Plataforma *Moodle*, *Google Classroom* e *WhatsApp* potencializando novas formas de aprender e ensinar no ensino emergencial devido a Covid 19. Além de envolver a “pesquisa-ação” definida por Thiollent (2018):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2018, p. 20).

Significando que, os residentes, além de vivenciarem as ricas experiências como professores em formação, também contribuíram de maneira ativa nos cenários apresentados pela PRP dentro do Ifac por meio da prática pedagógica durante os momentos de regência de aulas síncronas e assíncronas.

## 3. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS *TEACHERS TO BE*

Considerando que o PRP tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos licenciandos no contexto escolar possibilitando habilidades e competências que lhes permitam um ensino de qualidade no espaço escolar. Diante disso, apresentaremos na visão dos *teacher to be*, quatro (4) relatos de experiências de forma breve sem os identificá-los a respeito do cotidiano que é a sala de aula, mesmo que ainda todas as ações desenvolvidas foram remotamente.

**Sujeito Residente 1 (2020):** “Portanto, a partir dos relatos acima apresentados torna-se possível compreender a importância que o programa Residência Pedagógica, já no primeiro módulo, desenvolveu para a formação dos residentes encaminhados para o Ifac pois, as experiências proporcionadas ampliaram a compreensão dos participantes do programa fazendo com que esses passassem a visualizar o labor docente em outros cenários como, por exemplo, os ambientes virtuais, o que é elucidado por Oliveira e Vasconcelos (2017), ao citarem Kenski (2003), quanto a importância dos profissionais da educação estarem em clareza e serem usuários das TICs, uma vez que, esses aparatos, em específicos os digitais, além de

atenderem às necessidades educacionais de hoje, também tornam o ensino mais real.”

**Sujeito Residente 1 (2021):** “No que diz respeito ao contexto do ensino de língua inglesa, o ensino real da língua foi concretizado ao priorizarmos a visão de Inglês como Língua Franca (EL KADRI e GIMENEZ, 2013), pois na ILF a cultura e experiências daqueles que estão aprendendo a língua inglesa como não nativos não são negadas em detrimento de aproximá-los do lugar que os nativos ocupam enquanto falantes de sua língua materna [...]”. “O contexto comunicativo construído no decorrer das aulas, apoiado nas premissas da Abordagem Comunicativa (MOOR e FRANCO, 2005), nos revelou que mesmo no cenário da Educação a Distância (MORAN, 2009) a conexão entre os atores nos espaços virtuais, para além de possível, é necessário, uma vez que, é por meio dessa conexão que o ensino torna-se mais adaptável, por consequência mais real, ao permitir trocas entre esses atores [...] Ademais, fazendo com que o trabalho colaborativo (FIGUERÊDO e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020) também se concretize, haja visto, a rede de conexão que criada pelo contexto comunicativo.”

**Sujeito Residente 2 (2020):** “O Programa Residência Pedagógica durante o ensino remoto emergencial, me proporcionou experiências significativas que me influenciaram em minha formação como futura professora de línguas. Nas participações de planejamentos das aulas, onde acompanhada pela professora do curso, pude pensar em tarefas que fossem eficazes para o aprendizado de língua inglesa, e também nas participações das aulas, onde observei o andamento destas e a relação entre professor e aluno. E também com o uso de tecnologias em ambientes virtuais para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto pandêmico.”

**Sujeito Residente 2 (2021):** “O RP promove uma formação continuada, já que nos convida a refletir sobre nossa prática sustentada por uma teoria. Dessa forma, esse período contribuiu muito para nossa formação, permitiu o aprimoramento do olhar, o desejo de fazer algo novo, de ampliar nossos fazeres, partindo dos novos saberes”

**Sujeito Residente 3 (2020):** “Diante do exposto, é notório que apesar das dificuldades enfrentadas por todos em decorrência da pandemia da COVID-19, o programa Residência Pedagógica atingiu todas as minhas expectativas como estudante de letras. Durante esse período, aprendi muitas coisas relacionadas ao ensino à distância, que com o advento de novas tecnologias, vem se destacando cada vez mais. Trabalhei ao lado de profissionais que desempenhavam as suas funções de maneira harmônica em prol de todo o projeto. Em especial menciono a coordenadora Aline e a professora preceptora Maria Ederlene, que sempre foram solícitas comigo e com os outros residentes.”

**Sujeito Residente 3 (2021):** “É inegável que esta experiência que vivi durante esses seis meses, é muito importante para a minha futura prática profissional como professor de Língua Inglesa. Apesar de remotamente, experimentei na prática o dia-a-dia de um profissional da educação, e em

virtude disso, agora me sinto mais confiante e entusiasmado para ingressar na prática docente.”

**Sujeito Residente 4 (2020):** “Projetos como a Residência, são essenciais na vida de professores em formação, porque proporciona aos futuros educadores um primeiro contato com a realidade da sala de aula e os oferece a oportunidade de ver na prática as informações teóricas aprendidas no ambiente de ensino com os professores. Minha participação nesse Programa tem sido muito significativa e enriquecedora para mim, como futura professora, tudo que aprendi durante esse período, ficará guardado em minha memória até o momento em que colocarei em prática [...]”

**Sujeito Residente 4 (2021):** “[...] O Residência Pedagógica, tem me proporcionado experiências inesquecíveis, uma delas foi a regência das aulas no Curso Técnico de Agropecuária, poder ter contato direto com os alunos, ainda que online, foi incrível, pôr em prática o que conseguimos aprender durante a graduação nesse período. Mesmo sendo apenas três dias de aulas, pude ver que os alunos conseguiram assimilar o conteúdo que foi passado, eram muito participativos, a participação é essencial, e principalmente em um curso de língua estrangeira, porque requer muita prática, quanto mais o aprendiz prática, mais ele aprende.”

Diante das práticas reflexivas apresentadas nos relatos dos residentes, Moran 2012, corrobora quando diz: “Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca de novos modelos, que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente (Moran, 2012, p. 165).

Neste sentido, o uso das tecnologias na relação pedagógica entre professor e aluno implica quebrar as barreiras do ensino tradicional e possibilitando um novo modelo de conhecimento, fundamentado no trabalho colaborativo para a resolução de problemas em situações e desafios do espaço escolar.

Para Libâneo (2006, p. 56), as falas dos residentes revelam que as situações práticas permitiram a reflexividade, “[...] Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação [...]”, gerando, como resultado, o ato reflexivo que tornará os bolsistas hábeis no fazer pedagógico futuro. Ainda em Libâneo (2006), a reflexão dialética também é apresentada pelos excertos, uma vez que:

“[...] é preciso considerar dois pontos. Primeiro, essa realidade — o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas — é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real.[...]”(LIBÂNEO, 2006, p. 57)

Assim, concernindo à mutabilidade dos residentes dentro das realidades do PRP, haja visto, as novas mudanças que se apresentaram e os atos reflexivos

concretizados objetivando alcançar as resoluções para as necessidades contextuais, ou seja, ademais da prática ter permitido a reflexão e melhoria das ações, os residentes também demonstraram consciência do lugar que ocuparam, de professores em formação, ao seguir o que se exigia para os momentos, tal qual disserta Nóvoa (2009) ao falar sobre a falta do agir docente.

Freire (1996) também disserta sobre a necessidade de pensar, refletir, o ato pedagógico:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade [...]

O autor ainda completa afirmando que:

“[...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.” (FREIRE, 1996, p. 18)

Dessa forma, o autor esclarece sobre a necessidade de refletir consciente no labor educativo em virtude de impulsionar para melhorias o fazer pedagógico, o qual nos tempos atuais necessita de maior atenção, uma vez que, a educação por telas, para além dos conhecimentos das e nas TICs, Kenski (2007), também exigiu ações colaborativas (FIGUERÊDO e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020) com os atores das instituições de ensino, agora virtuais, e que no âmbito do PRP são os residentes, os professores preceptores, os coordenadores e, sobretudo, os aprendizes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências nos relatos dos residentes percebesse que as mudanças são sempre desafiadoras, porém necessárias, é que a construção do ensino é feito de acertos, tentativas e erros o quão importantes todos eles são para alcançar o maior objetivo da docência que é o compartilhamento e troca de aprendizado. Nas atribuições do Programa Residência Pedagógica, as mudanças desafiadoras foram potencializadas pelo contexto pandêmico que também revelou necessidades já almejadas pelo cenário educacional brasileiro. O PRP favoreceu

a troca mútua de saberes entre a universidade e o ifac no ensino emergencial devido a Covid 19, aproximando a formação acadêmica dos residentes das reais situações do ensino público.

No que diz respeito ao objetivo do PRP enquanto programa de iniciação à docência, as falas dos aprendizes são clarificadoras da importância que o programa desempenhou em suas formações, uma vez que, a possibilidade de vivenciar a Educação a Distância como uma modalidade de ensino que conecta, educa e humaniza (Moran, 2009, 2012) foi alcançada pelo programa dentro do *locus* de desenvolvimento das atividades do programa, o Ifac/Campus Cruzeiro do Sul, Acre.

A ação pedagógica alinhada às teorias e a prática (Libâneo, 2006; Nóvoa, 2009) também foi um dos pontos relevantes durante todo o processo de formação docente, sendo atingido, principalmente, durante os momentos de regências os quais exigiu dos residentes estratégias que os levassem da teoria à prática de maneira a considerar as necessidades que surgiram dentro dos micro espaços no PRP, o que também está em consonância com o que preconiza Kenski (2007), uma vez que, para além das necessidades linguístico-pedagógicas, haja visto o ensino de língua inglesa, foi utilizado pelos bolsistas na inter-relação LI e TICs de forma participativa e colaborativa, propiciando o aprimoramento das competências profissionais quanto ao uso real da língua na sala de aula.

Dessa forma, nos relatos apresentados, ressalta-se a importância do PRP no aperfeiçoamento da formação docente nos cursos de licenciaturas na Universidade Federal do Acre/ Campus Floresta, promovendo sua evolução pessoal e profissional, e portanto transformador de uma realidade.

## 5. REFERÊNCIAS

BARROS, Fabio Batalha Monteiro. **Educação digital humanizada e metodologia da problematização na agenda educação 2030**. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. Eindhoven, NL: Adaya Press, 2018, p. 203-211.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Área de linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. p. 476-489. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de dez. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes>>. Acesso em 20 de dez de 2021.

CELANI, M. A. A. 2004. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A Formação do Professor como um**

**Profissional Crítico. Linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 37-56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** 25°. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUERÊDO, Tatiana da Silva; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Formação e o trabalho colaborativo de professoras(es) de francês para a construção de práxis transformadoras. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; ZACCHI, Vanderlei J. (Org.). **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas.** São Paulo: Blucher, 2020. p. 79-96.

IFAC. **Resolução CONSU/IFAC nº 40, de 14 de outubro de 2021.** Institui o Conselho de Estudos Linguísticos e Internacionalização e cria os Núcleos de Estudos Linguísticos e Internacionalização.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-80.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** Universidade de São Paulo, 2009.. Disponível em: <(PDF) O que é educação a distância (researchgate.net)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. RESOLUÇÃO.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira.** Goiânia: Ed. da UFG, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas–Pressupostos e Percurso. In: J. C.P. de Almeida Filho (Org.) **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1997

# A RESSIGNIFICAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES E DA VIDA COTIDIANA: QUANDO A CRISE INUNDA O MUNDO POR MEIO DE UMA PANDEMIA<sup>1</sup>

*Celso Gabatz<sup>2</sup>*

*Joici Antonia Ziegler<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que reina a confusão. Em que corre o sangue. Em que se ordena a desordem. Em que o arbítrio tem força de lei. Em que a humanidade se desumaniza [...]. Não digam nunca: isso é natural a fim de que nada passe por imutável (BRECHT, 1977, p. 132).

O conhecimento construído a partir do surgimento da ciência moderna no século XVII moldou as bases históricas, culturais, religiosas, políticas e econômicas do mundo ocidental. Seu desenvolvimento representou a construção de uma realidade nunca antes imaginada, cuja proficuidade permitiu revelar inúmeras hipóteses teóricas e resultados experimentais. Possibilidades baseadas em métodos racionais e em evidências ordenadas e previsíveis dos fenômenos. Entrementes, o sistema capitalista em seus desdobramentos neoliberais configurados em um mundo sustentado pela razão e com instrumentos que previam a exploração da natureza em direção ao progresso universal, no entanto, reverberou situações graves para o planeta e, por extensão, para as subjetividades individuais e coletivas.

Este século mergulhou a humanidade em uma turbulência de dimensões extraordinárias não previstas pela razão. Revelou riscos vitais, políticos, culturais,

---

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Pós-Doutorando e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Mestre em História (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e em Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia, Teologia e Filosofia. E-mail: gabatz12@hotmail.com.

3 Doutoranda e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Campus Santo Ângelo, RS. Pós-Graduada em Direito e Filosofia. Graduada em Direito e Filosofia. E-mail: joiciantonia@yahoo.com.br

sociais e econômicos. As ignorâncias e as angústias nos confrontaram com múltiplas incertezas. De repente, a realidade do mundo tornou-se estranha à nossa maneira de pensar, sentir e agir. Fomos surpreendidos com o advento de algo inesperado, pavoroso, intolerável. Os conceitos e valores com os quais pensamos a ordem das coisas e os acontecimentos de nossas vidas diárias estão em um turbilhão e em um processo de incertezas que inibem as previsões e reorganizações do tempo futuro. Nossa vida foi diretamente impactada pela pandemia do Covid-19.

Caos e realidade são conceitos que podem ser repensados nesta situação histórica de modo a descortinar novos horizontes na dimensão do conhecimento, da compreensão e interpretação da crise mundial produzida pela pandemia em seus múltiplos aspectos de modo a nos trazer a esperança de uma reorganização em sentido democrático, mais justo, mais solidário e inclusivo. Se num passado, nem tão distante assim, foi possível que um novo paradigma fundado em um pensamento complexo permitisse uma nova história alicerçada na ciência e na filosofia, o que não parece ser óbvio agora é a simplificação dos conceitos e a proliferação de representações da realidade de modo aleatório ou simplificado. O tempo e o espaço, o movimento dos corpos, o desenvolvimento da vida, a constituição dos indivíduos na sociedade, necessitam ser vistos de forma mais solidária, humana e plural.

Se de um dia para o outro, os eixos da vida mudaram seus parâmetros, por extensão, o tempo e o espaço tornaram-se antagônicos e se revestiram de significados que trouxeram consigo a angústia e o medo. O confinamento e a solidão passaram a ser um tema recorrente para milhões de pessoas. Em sua obra magistral - *El Ocaso del Pensamiento* - o filósofo romeno, Emil Michel Cioran, sentenciou: “en las grandes soledades se tiene la impresión de que el diablo nos ha estrangulado para el cruel deleite de Dios” (2000, p. 155). Aqueles demônios que de uma hora para outra se personificaram em morcegos não seriam o resultado de ações humanas que destroem o meio ambiente e servem a voracidade de um capitalismo financeiro sem limites?

Enquanto o tempo e o espaço seguem em suas metamorfoses, as dimensões essenciais à condição humana personificam sentimentos e ampliam percepções nas quais a apreensão continua sendo repercutida por milhões de seres humanos e, aparentemente, sem encontrar os meios para atingir um equilíbrio diante da nova sociabilidade cotidiana que precisava ser reconstruída. Se antes se imaginava uma curta experiência que alteraria modos de vida habituais para depois ensejar uma volta ao ritmo habitual, agora, pelo menos no plano das utopias, alguns sonham com um mundo mais cuidadoso e redimensionado por vivências e valores mais equânimes. No fundo, a despeito de tantas inquietações, resta-nos enfrentar a crise e a própria desconstrução do cotidiano.



Assim, esta abordagem se propõe a descortinar questões acerca da atual conjuntura face à pandemia do Covid-19. Nosso problema de pesquisa se concentra, entretantes, na possível ressignificação das subjetividades e da vida cotidiana no contexto de uma crise sem precedentes. Trata-se de uma contribuição que postula “descrever”, “compreender” e “explicar” certos fenômenos a partir da investigação de grupos sociais no âmbito das sociedades contemporâneas. Nosso interesse acerca do tema se justifica pelo propósito de melhor compreender como as sociabilidades são impactadas por condutas que, em tese, deveriam engendrar o bem comum.

## O TEMPO QUE DISPOMOS

Em sua obra seminal - *Sociologia de la Vida Cotidiana*, a filósofa húngara, Ágnes Heller, afirma que “el tiempo de la vida cotidiana como espacio es antropocéntrico” (1989, p. 385). O pano de fundo sublinhado pela autora permite que os seres humanos tenham uma melhor compreensão acerca das múltiplas facetas que condicionam a interlocução com as situações do dia a dia, em particular, nos momentos de crise. A contribuição também facilita o horizonte compreensivo desta desestruturação de alguns parâmetros de sociabilidade por meio da presença de um vírus cuja incidência, embora não palpável, engendrou demonstrações óbvias de uma nova subjetividade humana para o conjunto da sociedade.

De acordo com Heller: *La ‘distribución del tiempo’ es una consecuencia necesaria de la finitud de la vida y la economía en la vida cotidiana padre*” (HELLER, 1989, p. 389). Em seguida, acrescenta: “Cuantas más cosas hay que hacer cada día y más rápido (por exigencias internas y externas) más hay que aprender a repartir bien el tiempo” (HELLER, 1989, p. 390) Com base nestas assertivas é possível descortinar dois aspectos que se colocam no horizonte da pandemia do Covid-19: a finitude da vida e a influência da economia no âmbito das sociabilidades e subjetividades contemporâneas.

Por parte da filosofia, da sociologia e da literatura em seu amplo espectro, temos recebido inúmeras reflexões sobre a perspectiva do tempo. A sua pertinência não passa apenas por um aspecto quantitativo ou cronológico. As possíveis ligações com diferentes nuances emocionais e antropológicas pode levar, não raro, a viajar por rotas heterogêneas e fascinantes. Nesse sentido, uma das vozes mais conhecidas do meio literário francês, Marcel Proust, em sua conhecida obra – *O Tempo Redescoberto*, assim se manifesta:

Uma hora não é apenas uma hora, é um vaso repleto de perfumes, de sons, de projetos e de climas. O que chamamos realidade é uma determinada relação entre sensações e lembranças a nos envolverem simultaneamente - relação única que o escritor precisa encontrar a fim de unir para sempre em sua frase os dois termos diferentes (PROUST, 2013, p. 167).

Corroborando com as noções expostas, Cornelius Castoriadis (1982) se propõe a analisar o tempo a partir das seguintes repercussões: o tempo coadunado com a perspectiva das identidades e o tempo que se revela por meio do imaginário. O aspecto central do primeiro é, pois, o tempo do calendário. Aquele que estabelece limites, pode ser mesurado e é, em certo sentido, repetitivo e recorrente. O tempo imaginário, entretanto, de acordo com o filósofo grego, representa a quebra de uma pretensa homogeneidade de eventos periódicos. Trata-se do tempo das significações. Em geral, a partir desta ótica, o tempo das sociabilidades seria sempre um tempo imaginário. Algo instituído para cada sociedade.

Um outro referencial teórico importante é observado por Manuel Castells (1999) que a partir da sociologia e análise da sociedade em rede, incorpora elementos para a desconstrução das dimensões de tempo e espaço. Ele afirma que as sociedades contemporâneas continuam a ser dominadas por uma noção intrínseca às horas dos relógios. Esta cronologia tem a sua relevância diretamente ligada a construção do capitalismo industrial. Para o sociólogo catalão “este tempo linear, irreversível, mensurável e previsível, estaria se desintegrando na sociedade em rede”. Ele conclui afirmando que a transformação implica “a mistura de tempos para criar um universo eterno, não auto expansível, mas auto sustentável, não cíclico, mas aleatório, não recorrente, mas decorrente: tempo atemporal” (CASTELLS, 1999, p. 467).

## O NOSSO LUGAR NO MUNDO

Um dos eixos a partir do qual a vida cotidiana é construída tem a ver com o espaço. Um primeiro esboço compreensivo nesta direção, não por acaso, se ilustra como alicerce constitutivo das subjetividades enquanto devir histórico. Na pandemia os espaços foram sendo ressignificados. Por isso mesmo, uma das contribuições teóricas importantes para expandir o entendimento é, justamente, aquela preconizada por Ágnes Heller:

[...] não podemos esquecer que a vida é terrivelmente difícil e pesada, e que os homens sofrem, lutam, combatem e se encontram frequentemente diante de becos sem saída [...]. É compreensível que as desilusões desta vida levem as pessoas a se refugiarem em fantasias [...]. Se nós soubermos dar sentido à vida, as pessoas não mais buscarão tal sentido em nostalgias medievais. Temos de ser nós a lhes dar as provas de que é possível mudar a sociedade (1982, p. 147).

As reflexões de Ágnes Heller são profundas e não deixam de lado as contradições reais da vida, os sofrimentos e os possíveis impulsos à transformação em favor de uma vida e um mundo melhor. Respalhando as questões divididas até o momento, Marc Augé (2012), a partir das contribuições no âmbito da antropologia, se propõe a observar o espaço na construção das identidades. Nesse

sentido, o autor francês vislumbra a continuidade da análise a partir de uma perspectiva balizada por três características comuns: a identificadora, relacional e histórica.

Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não lugares. Lugares e não lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que permitem descrevê-las (AUGÉ, 2012, p.98).

Em sentido relacional, o autor aponta que no espaço local os elementos distribuem-se em suas relações de convivência. Quanto ao significado histórico, isso implica em uma definição para além daquilo que é concebido pelas ciências. Um lugar que tem relação estreita com aquilo que os nossos ancestrais construíram. Assim, as situações da vida cotidiana correspondem a certos itinerários percorridos, a diferentes encruzilhadas com as quais somos confrontados e por referências que adotamos ao longo da caminhada.

Em termos práticos, isso significa que a partir dos caminhos que são traçados, cada qual segue um determinado percurso, sem esquecer, no entanto, que, inevitavelmente, somos influenciados por aqueles que encontramos. São eles que determinam, em certa medida, nossos valores e referências. É nessa interlocução que vamos definindo nossa história, nossa identidade, os espaços e as fronteiras de vida. Certos limites e relações nos dias atuais, por conta da realidade pandêmica, tendem a ser mais diluídos ou fragmentados. Os “não-lugares” desafiam a rotina e transformam o mundo a partir de certos códigos e vivências peculiares.

A partir dos domínios da sociologia, o intelectual britânico Anthony Giddens (1995), abordou as transformações que a modernidade ensejou e que, grosso modo, se expressariam por um entendimento análogo ou equivalente aos meandros daquilo que se conhece como “mundo globalizado”. As principais transformações divisadas por Giddens e que afetam a vida social seriam caracterizadas por três elementos fundantes. Primeiro com a separação entre o espaço e o tempo. Em segundo lugar, haveria um desbloqueio capaz de explicar a distância entre tempo e espaço. Para o autor, dois mecanismos caracterizariam esta premissa. Os sinais simbólicos e a dependência de uma noção de “confiança”. Por fim, haveria a necessidade de uma flexibilidade institucional que implicaria em uma dinâmica na qual o social seria atravessado por novos conhecimentos e informações.

As transformações sociais contemporâneas estariam diretamente implicadas pela incorporação de tecnologias da informação e comunicação. Neste sentido, um dos teóricos mais proeminentes no estudo da sociedade informacional foi Manuel Castells. O sociólogo catalão soube descrever as mudanças presentes na sociedade a partir de possíveis construções e modificações no sistema

comunicacional no tempo e no espaço. De acordo com Castells as localidades são privadas de seu significado cultural, histórico e geográfico ao integrar em suas redes funcionais princípios que tendem a causar fluxos que substituem os espaços dos lugares (1999, p. 146-208). Os novos espaços industriais são organizados em torno dos fluxos de informações que, ao mesmo tempo, podem reunir ou separar, a depender das condições, dos ciclos, das situações pelas quais as empresas e os indivíduos passam.

## O ESPAÇO NA VIDA COTIDIANA

Na construção do cotidiano, a noção de “espaço” adquire cada vez maior relevância na medida em que esta noção se compatibiliza com as práticas sociais. Como afirma o filósofo francês, Maurice Merleau-Ponty “o espaço não é o meio contextual no qual as coisas estão organizadas, mas os meios pelos quais o arranjo é possível” (1999, p. 258). As práticas sociais são formas de atuação construídas pelas sociedades através dos tempos. São elas que revelam os modos de interação entre sujeitos e objetos que a própria sociedade foi desenvolvendo.

Já ao nascer, cada sujeito é incorporado a um mundo que o precede e que, ao mesmo tempo, é compartilhado por outros indivíduos. Isso é o que o teórico austríaco Alfred Schütz (2012) chama de “mundo intersubjetivo”. Daí que o mundo da vida cotidiana não é privado, mas, compartilhado. Em consequência, a interlocução entre os seres humanos é essencial para construir a interpretação das ações sociais. Importante destacar que este último aspecto tem a ver com a influência teórica de Max Weber (2006). Para ele, tratava-se de ações que continham um significado subjetivo de acordo com aquilo que era concedido por cada indivíduo.

Assim, quando a pessoa realiza uma ação social, não só tem consciência da existência do outro, mas, igualmente, quem também deveria, em tese, entender o significado do comportamento e interpretá-lo. Com base no acima exposto, pode-se inferir a importância da presença do outro em nossa história de vida. Do ponto de vista daquilo que aqui se está a analisar, é pertinente, sobretudo, referir aspectos correlatos à questão da confiança em tempos de crise, como no caso da pandemia do Covid-19 e a consequente reconfiguração da vida e das subjetividades humanas.

A confiança permite aos diferentes atores a interação no âmbito das sociabilidades. Embora a confiança não reduza os sentidos da incerteza diante daquilo que se amplia no horizonte, é inegável que gestos de partilha e solidariedade impactam de maneira positiva na convivência face às desventuras do cotidiano. Em situações de diálogo interpessoal, a confiança se encontra intimamente associada ao corpo. Por isso, convém destacar aqui uma referência ao termo “*proxêmica*”.

Uma formulação cunhada pelo antropólogo Edward T. Hall (1986) que refere a perspectiva de que a distância social entre os indivíduos pode ser também relacionada com a distância física. Por isso mesmo, os gestos, as posições e a localização que ocupamos nos espaços de interação fornecem elementos importantes para a instauração da confiança.

Na construção dos espaços de vida cotidiana, a casa assume um significado particular. Mais uma vez, Ágnes Heller (1996) nos ajuda ao ligar os conceitos anteriores à noção de «familiaridade». Na medida em que os sentimentos são colocados em jogo estes, por consequência, ensejam novos e variados significados. A este respeito, a filósofa húngara propõe uma série de elementos que nos permitem entender estes sentimentos. Eles compõem o enredo relacional entre as noções de “casa”, e “familiaridade”.

Quando dizemos que estamos em casa, não se trata de um sentimento, mas, de “uma disposição emocional”. Isso explica, entretanto, emoções como a “alegria, tristeza, nostalgia, intimidade, conforto, orgulho (1996, p. 132). Um outro elemento é a linguagem: o sotaque, a tonalidade, os gestos, os costumes. “Quando o silêncio não é ameaçador, é que estamos em casa” (1996, p. 133). Para a filósofa “uma casa é sempre uma morada humana, uma rede de laços e de conexões, um tipo de comunidade” (1996, p. 142). Por isso, “no lar é preciso ser aceito, receber o outro ou pelo menos tolerá-lo” (1996, p. 158). Os elementos aqui mencionados trazem a intersubjetividade como aspecto fundamental das interações humanas. A noção de “casa” não termina em uma simples noção de espaços, mas, coloca o papel das emoções no centro da construção das vivências e interações do cotidiano.

## A VISITA QUE NINGUÉM HAVIA CONVIDADO

O mundo parecia estar caminhando em uma rotina que supunha os meandros da sociedade globalizada de consumo como fundamento da economia e das interlocuções humanas. No entanto, de uma hora para outra, sem qualquer preparo prévio, fomos sendo confrontados com imagens sem precedentes e que passaram a ser parte da vida cotidiana. Nossas interpelações sociais e a rotina de trabalho sofreram uma guinada abrupta. A falta de respostas seguras para enfrentar a pandemia engendrou um mundo de incertezas. Os dois eixos centrais da vida cotidiana – tempo e espaço – assumiram um novo significado.

Como vaticinado por Emil Cioran: “A veces el estado de ánimo es tan opresivo que alguien querría romperse la cabeza contra él” (2000, p. 155). O vírus acabou por nos levar a um tempo atemporal, mas, diferente do proposto por Manuel Castells (1999) foi atravessado por múltiplas incertezas. Com o passar das horas e dos dias, os nossos olhos foram envolvidos pelas variações que

mostravam o sol refletindo nas janelas.

Reverberamos muitas perguntas em nossas preocupações solitárias. No entanto, talvez nenhuma tenha nos instigado tanto como: como haverá de ser o amanhã? A esta dúvida foram adicionados a própria noção acerca da finitude da própria vida por conta da despedida de pessoas conhecidas. Como assumir e enfrentar os sentimentos de angústia e ansiedade aliados a própria vulnerabilidade. Um vírus ameaçou nossa orgulhosa assertividade diante da fraqueza humana e o vazio para abraços sem destinatários.

Para muitos, havia a necessidade de respostas rápidas que permitissem reduzir as angústias, os medos e a busca apressada por alguma certeza que permitisse imaginar um futuro sem tantas preocupações e com a possibilidade de planejar a continuidade da vida. Alguns intelectuais ousaram anunciar o fim do capitalismo nos moldes daquilo que havíamos conhecido. Outros chamavam a atenção para os perigos de cada pessoa ser, potencialmente, um transmissor do vírus.

Também houve quem entendesse que as medidas tomadas por diferentes países apenas visavam restringir as liberdades exacerbando o poder dos governos e aumentando o estado de exceção. Havia ainda, por óbvio, quem ousasse anunciar a influência cultural de certos povos para aceitar controles que se aproximavam de posturas ou comportamentos autoritários. A despeito de tudo, o mais palpável e tangível foi a mudança inimaginável e sem respostas imediatas para superar as alterações produzidas nas sociabilidades em escala global.

A filósofa pós-estruturalista estadunidense, uma das principais teóricas contemporâneas do feminismo, Judith Butler, buscou contribuir para a reflexão de modo a entender o significado da pandemia para a convivência humana. “O vírus sozinho não discrimina, mas, nós, humanos, certamente o fazemos, moldados como somos pelos poderes entrelaçados do nacionalismo, racismo, xenofobia e capitalismo” (2020, p. 62). Sua contribuição facilitou pensar sobre outros aspectos relacionados à pandemia para além da individualidade. A partir do momento em que o vírus assumiu um sentido global, foi se revelando também em sua complexidade que afetava toda vida humana sem diferenciar gênero, idade, situação social ou econômica. Infelizmente a realidade socioeconômica acabou sendo colocada como variável principal em muitos discursos no enfrentamento da pandemia.

## **RESSIGNIFICANDO OS ESPAÇOS E AS SUBJETIVIDADES**

Aos poucos fomos incorporando palavras que passaram a ser repetidas diariamente: “contágios”, “genes”, “mortalidade”, “curvas de letalidade”, “plasma” e tantas outras que adquiriram sentidos e significados complexos. Diante da

continuidade dos efeitos da pandemia e de muitos comportamentos, continuamos a ressaltar questões que permitam analisar e compreender a incidência da presença de emoções em tempos de crise.

Desde os primeiros momentos em que a angústia, a incerteza e a inquietação ocuparam não apenas os discursos pessoais, mas, igualmente os espaços das mídias, cada indivíduo foi sendo circundado por uma infinidade de vivências e sensações. Houve a reprodução exacerbada de relatos e alegações permeadas por violências, intolerâncias e indignação. Dia após dia as ruas e as redes sociais foram se constituindo em espaços distantes da racionalidade, da empatia e da solidariedade. Comportamentos de enfrentamento às ciências tornaram-se obsessões de certos grupos conhecidos pela alcunha de “negacionistas”. Não foram raros os casos nos quais se rejeitava a letalidade pandêmica assim como os protocolos de saúde e a própria imunização. Não foram poucos os ataques aos profissionais da saúde, as marchas, as mensagens carregadas ódio nas redes sociais ou programas de televisão.

Quase dois anos se passaram e continuamos, embora com variações, em um cenário ainda bastante desafiador. A presença do vírus emoldurou toda a dinâmica da vida para muito além daquilo que estávamos acostumados. A velocidade com a qual alternativas tiveram que ser encontradas não foi algo simples. Diante da crise, fomos afetados em nossos eixos constitutivos do cotidiano. Relógios tornaram-se objetos com um sentido peculiar a ponto de demarcar com mais clareza as incertezas no horizonte das relações sociais. Um outro eixo atrelado ao espaço, reduziu totalmente suas margens e evidenciou desigualdades socioeconômicas que, embora já existissem, tornaram-se mais agudas. O perigo e a insegurança para mulheres, os grupos LGBTIQ+, o recortes de raça e os interstícios étnicos atravessados pela vulnerabilidade material mostraram que a pandemia era ainda mais desafiadora para certos grupos sociais.

Como afirmou Marc Augé (1993), existem outros espaços que estão ligados à vida cotidiana: os itinerários, as encruzilhadas e as referências na própria história de vida. Cada um deles, à sua maneira, se refere a espaços que também por conta da presença do vírus acabou demarcando os fluxos nos diferentes ambientes sociais, políticos, culturais e econômicos. Esta conjuntura permeou e ainda segue sublinhando a constituição dos comportamentos, das identidades e das subjetividades humanas.

Utilizando como referência teórica as categorias ilustradas por Michel Foucault (2010) acerca da governamentalidade, é possível pensar sobre a maneira pela qual o neoliberalismo se faz presente nas estruturas do poder na sociedade atual. O controle dos corpos e das emoções que leva à construção de uma subjetividade colonizada, a predação da natureza, a transformação de tudo em mercadoria com algum preço ou valor particular, à ideia de considerar uma parte

da população como desnecessária à lógica neoliberal.

Talvez tenhamos chegado a um ponto decisivo, uma curva de inflexão na qual, ou mudamos a maneira de conviver como sociedade ou estaremos em completa dependência do nosso próprio egoísmo disfarçado de vírus, de crises econômicas ou governantes inescrupulosos (HARWEY, 2020, p. 79-96). É hora de abaixarmos as nossas bandeiras ideológicas e substituí-las por um pouco mais de empatia e bom-senso. Tempos difíceis servem para algumas coisas, entre elas, grandes aprendizados e reflexões incômodas.

O historiador francês, Fernand Braudel (1990), caracterizou as mentalidades como prisões de longo prazo. Por isso, convém observar os eventos em uma perspectiva histórica de modo que se possa ampliar o espectro de nosso olhar. Afinal de contas, é sabido que o modo de viver, conceber doenças e perceber a morte, foi sofrendo mudanças que impactaram em múltiplas dimensões da vida humana. Por isso, se quisermos ver a força de transformação dos acontecimentos é necessário que nos deixemos afetar pelo que pode instaurar novas corporeidades e formas de ser.

É evidente que para assimilar estes enquadramentos é primordial entender a necessidade de abordar a complexidade dos cenários que se tornam visíveis no tempo da pandemia de forma abrangente, sem ignorar os caminhos pelos quais isso afeta, por exemplo, a consolidação dos direitos humanos em sua amplitude política, cultural e ambiental. Nesse cenário, é relevante insistir na situação dos sujeitos atravessados por dimensões extremas; vida e morte; sobrevivência e trabalho; saúde e doença; medo e desamparo; ignorância e educação; a singularidade e o coletivo; igualdade e diferença; marginalidade e inclusão; individualismo e solidariedade; isolamento e cuidado; abundância e pobreza; violência e direitos; Estado e liberdade.

## **(IN) CONCLUSÕES POSSÍVEIS: UM DIA DE CADA VEZ**

É provável que em um futuro próximo não se possa contar com uma interação assim como foi em momentos progressos. As urgências necessitam ser enfrentadas com responsabilidade no autocuidado e nos cuidados coletivos. Quase dois anos após o início da pandemia, ninguém pode negar que um familiar ou amigo foi infectado pelo vírus ou, talvez até, tenha perecido em função da enfermidade. Alguns com maiores complexidades do que outros, mas, a proximidade do perigo, invariavelmente, ao alcance de todos.

A presença indesejada do vírus pode transformar em um momento propício para alertar sobre a alienação para a qual somos liderados pelo capitalismo que destrói o meio ambiente e as relações interpessoais. Como referido por Ágnes Heller em sua análise da vida cotidiana, esta esfera é aquela que está mais



exposta à alienação. Quando finalmente superarmos a pandemia, talvez possamos dizer que a desestruturação da nossa vida não foi em vão. Quanta solidão, angústia, dor e revolta eram frutos de uma realidade necessária que poderia nos dar a oportunidade de aprender coisas novas, não apenas cognitivas e científicas, mas, também, aquelas que enriquecem a sensibilidade.

Mesmo diante de uma tragédia de proporções globais, as alternativas ao modo de viver, produzir, consumir e conviver, ainda parecem bastante tímidas. Infelizmente, mesmo com exemplos de uma maior preocupação com a proteção da vida em detrimento dos interesses da economia, o pretense regresso à normalidade talvez não implique em dar prioridade à defesa da vida. Será que existirá, mesmo com milhares de mortes, uma disposição para pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da pandemia?

O sistema capitalista, ao promover a exacerbação do lucro, aprofunda um rompimento da humanidade com valores essenciais ao bem comum. Neste sentido, o desafio recorrente é encontrar meios para exercitar a cooperação e o senso de humanidade, reforçando valores como a igualdade e os princípios democráticos. Desvelar o egoísmo disfarçado de altruísmo, Refutar grupos que pregam o relativismo científico. Podemos nos dar a possibilidade de ter aprendido o significado e a força da solidariedade, do cuidado para com a natureza e tudo o que ela abriga. Talvez, quando a pandemia passar, contemos com o tempo necessário para sentir e promover um mundo melhor para todos e todas.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**. Campinas: Papirus, 2012.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

BRECHT, Bertold. **A Exceção e a Regra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus límites. **En Sopa de Wuhan**. ASPO. Buenos Aires, 2000.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. I. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

CIORAN, Emil Michel. **El ocaso del pensamiento**. Tusquets Editores. Barcelona, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIDDENS, Anthony. **La modernidad e identidad del yo**. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Ediciones Península. Barcelona, 1995.

HALL, Edward. T. **A dimensão oculta**. Lisboa: Relógio D'água, 1986.

HARWEY, David. Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. **Sopa de Wuhan**. Buenos Aires: Editorial ASPO, 2020.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Ediciones Península. Barcelona, 1987.

HELLER, Ágnes. **Para Mudar a Vida**. Felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

HELLER, Ágnes. **Una revisión de la teoría de las necesidades**. Paidós: Barcelona, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHÜTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PROUST, Marcel. **O Tempo redescoberto**. São Paulo: Globo, 2013.

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

# O PAPEL DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Carlos Eduardo da Silva<sup>1</sup>*

*Adriana Eunice de Oliveira e Silva<sup>2</sup>*

*Daniela Cardozo Dias da Silva<sup>3</sup>*

*Elaine Mendes dos Santos<sup>4</sup>*

*Telma Ap. M. Godoy Nascimento<sup>5</sup>*

*Andreza Aparecida Ferreira<sup>6</sup>*

*Alessandra de Fátima Alves<sup>7</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

As brinquedotecas são espaços lúdicos que ajudam no desenvolvimento de alunos da Educação Infantil. Nesse sentido, Cunha (1997) aponta a brinquedoteca como o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente e representa a valorização da atividade lúdica da criança, seja nos aspectos físicos e cognitivos.

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO, 2004, p. 15).

O presente artigo visa mostrar quais são as contribuições de uma brinquedoteca no aprendizado da Educação Infantil. É possível verificar que em várias

---

1 Doutorando pela UNESP, Mestre pela UFSCAR, Pedagogo, Advogado, Professor Universitário. E-mail: adv.caed@gmail.com..

2 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp. E-mail: adriana.eunice@gmail.com.

3 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp. E-mail: daniela4737@hotmail.com.

4 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp. E-mail: laynebabi@gmail.com.

5 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp. E-mail: thelmatheus@hotmail.com.

6 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp. E-mail: dezaaferreira@gmail.com.

7 Mestra em Educação. Professora de Matemática. Analista de Sistemas e Pedagogia. alet-cph@gmail.com.

escolas não há um espaço adequado e nem uma brinquedoteca disponível para os alunos.

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho é analisar como a implantação e utilização de brinquedotecas nas escolas pode contribuir com o aprendizado das crianças.

O tema escolhido despertou interesse por constatar que muitas escolas da Educação Infantil, não possuem espaços reservados para as crianças brincarem, organizados e decorados com essa finalidade, a maioria realiza as atividades brincadeiras na sala de aula, ou na área externa, ou seja, sem um espaço específico. Ao realizar pesquisas relacionadas à Brinquedotecas, foi identificada a importância e os benefícios que esse local pode proporcionar no desenvolvimento da criança, além de auxiliar na socialização e no processo de ensino e aprendizagem.

Ter um espaço voltado para esse universo lúdico, composto por brinquedos e materiais que fazem parte da vida das crianças que ingressam na Educação Infantil, pode também proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa e espontânea, de maneira que venha agregar nos métodos pedagógicos já adotados pelas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta estudos recentes revelam serem os primeiros anos os mais preciosos, pois é na primeira infância que:

- Formam-se, com mais celeridade e consistência, as sinapses cerebrais que definem as capacidades, as habilidades e o potencial intelectual e social da pessoa;
- As crianças, por meio das brincadeiras, reelaboram situações, enfrentam desafios, resolvem conflitos, desenvolvem o raciocínio e a criatividade, levantam hipóteses etc.

Neste trabalho abordamos os aspectos e contribuições que a criação de uma brinquedoteca na escola, pode proporcionar. Foi levantado e pesquisado em um grupo de escolas da Educação Infantil em cidades do Estado de São Paulo, na qual foi verificado como esses espaços são utilizados e identificado como este ambiente proporciona às crianças um espaço ideal para o seu desenvolvimento integral.

## **2 MÉTODO**

A presente pesquisa também contou com o procedimento técnico de levantamento bibliográfico por meio de artigos e livros. Nesse sentido, sobre levantamento bibliográfico, Gil (2019, p. 28), afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma

gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Foi utilizado também o procedimento técnico de pesquisa documental embasada em documentos oficiais.

Além desses dois procedimentos técnicos citados, também foi utilizada uma Pesquisa de Campo com a aplicação de questionários eletrônicos, que foram aplicados para alguns professores que atuam em escolas de Educação Infantil na cidade de São Paulo. A pesquisa realizada teve como objetivo coletar dados relacionados à utilização e a importância da brinquedoteca nas escolas, e avaliar a aceitação por parte dos alunos e dos professores.

O questionário foi elaborado na plataforma *Workspace* do Site Google, essa ferramenta é destinada à criação de formulários personalizados para pesquisas e levantamento de dados. Após a confecção, o formulário foi encaminhado para o e-mail dos professores.

A pesquisa foi aplicada através do link de acesso, que foi encaminhado por e-mail para os professores participantes. Cabe ressaltar que a pesquisa contou com a participação de professores de forma voluntária. Importante frisar ainda que os profissionais não foram identificados, dessa forma, essa pesquisa não passou pela apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), nem por cadastro e apreciação da Plataforma Brasil e pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP). Optou-se por realizar uma pesquisa com participantes não identificados conforme o Art. 1, inciso I da Resolução nº 510/2016. Foi utilizada também uma Pesquisa Bibliográfica, com o levantamento de dados relacionados à brinquedoteca.

Para tal pesquisa foi utilizado um artigo do ano de 2015, publicado pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Ângela Barbato Carneiro - Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O artigo encontra-se disponível no site da Universidade.

Neste Artigo, a Profa Dr<sup>a</sup>. Maria Angela Barbato Carneiro descreve o termo Brinquedoteca ou Ludoteca, que está ligado à Biblioteca, como sendo um espaço criado e organizado para a criança brincar, podendo ser público ou privado e encontrado em diversos locais: escolas, hospitais, shoppings, supermercados, entre outros.

A professora também relata um pouco sobre a origem da Brinquedoteca, “advém de 1934, um período de depressão econômica nos Estados Unidos (em Los Angeles), quando um comerciante de brinquedos percebeu que as crianças roubavam tais objetos e resolveu estabelecer um sistema de empréstimo, criando a primeira brinquedoteca.” Mais tarde esses espaços também foram criados na Europa e no Brasil surgiu por volta dos anos 70 “resultado dos estudos da Profa. Tizuko Morshida Kishimoto e com a abertura de um espaço na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, cujo objetivo era de que os pais pudessem

brincar com seus filhos e auxiliá-los no seu desenvolvimento”, Por volta dos anos 80 e 90, muitas escolas de Educação Infantil criaram Brinquedotecas, mas esses ambientes logo pararam de funcionar por que os profissionais da área ainda não conheciam os benefícios e a importância que esse espaço poderia proporcionar às crianças.

Faz-se necessário compreender que a Brinquedoteca não é apenas um local para amontoar materiais e brinquedos, mas sim, um espaço organizado e criado com a finalidade de proporcionar brincadeiras e diversão para crianças e adultos, possibilitando também o ensino e aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, Carneiro (2003) aborda que, quanto mais pobre é o espaço, menos possibilidade a criança tem de explorar os materiais, de descobrir coisas novas, de criar, fantasiar, representar e, portanto, se desenvolver, o que mostra a relevância da sua adequação e qualidade.

É ressaltada a importância de a criança poder brincar, além de ser um direito assegurado pelo Estatuto da Criança, existem poucos espaços direcionados para esse fim, é onde entram as brinquedotecas, mas deve-se ter o conhecimento e os cuidados necessários para criação de lugares destinados às crianças, pois esses locais além de propiciar o brincar de forma saudável, também devem ser seguros, contar com profissionais responsáveis pela organização, limpeza e higienização.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais de educação infantil as interações e brincadeiras compõem os eixos norteadores das propostas curriculares. Isto nos leva a seguinte reflexão: o quanto o brincar é importante na vida de uma criança?

Não se nasce sabendo brincar, isto é, o brincar é aprendido, desde cedo, nas relações que os indivíduos estabelecem com os outros e com a cultura. A experiência do brincar é social e cultural, ela não é simplesmente reproduzida, mas sim recriada a partir do que a criança traz de novo, através das brincadeiras elas descobrem o mundo, reinterpretam sua realidade com o seu poder de imaginar, aprender novos significados, saberes, práticas e produzir cultura. (BORBA, 2007).

A brincadeira é uma forma privilegiada de as crianças pequenas conhecerem, compreenderem e se expressarem no mundo. Da mesma forma que a educação, o alimento, o afeto e o cuidado, o brincar e as brincadeiras são direitos das crianças e devem integrar a vida delas.

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e

realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1987, *apud* BORBA, 2007, p. 35).

O brincar envolve múltiplas aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades. A diversidade de brincadeiras existente no mundo infantil estimula diferentes áreas do conhecimento humano: do cognitivo ao emocional, passando pelo psicomotor e pela linguagem. Correr, pular, adivinhar, raciocinar, associar, obedecer, mandar, agrupar-se e se separar são exigências presentes nas brincadeiras que trazem o desenvolvimento global da criança em todos os seus aspectos físicos e emocionais.

Conforme explica Borba (2007, p. 39) “o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade”. É uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver, conhecer. Estimula a criatividade, a imaginação, desenvolve a linguagem, a capacidade cognitiva e emocional, as habilidades sociais e motoras, promove a autonomia e autoconhecimento, pois brincando a criança reconhece o próprio corpo, toma decisões, define gostos e preferências por determinadas atividades, contribuindo também para a formação de um cidadão crítico e consciente.

A partir dessas reflexões podemos afirmar que é muito importante que as crianças brinquem, brinquem com seus pares, com crianças de outras faixas etárias, com os adultos e com o ambiente, é por meio dessas brincadeiras que as crianças constroem seu conhecimento.

É preciso considerar a brincadeira como atividade fundamental e criar condições para que as crianças brinquem diariamente.

Na educação infantil ocorre o primeiro contato da criança com a escola, segundo Rodrigues e Martins (2017, p. 117):

Um dos principais aspectos da Educação Infantil é o brincar como metodologia de ensino, que conduz a criança ludicamente para novas descobertas, proporcionando conhecimentos, habilidades, atividades de forma prazerosa e incentivadora e estabelece, ainda, relações e conhecimentos a respeito do mundo ao seu redor.

Diante desse aspecto, apresentamos a seguir uma tabela que aborda as diferentes formas de brincar na escola, na qual por meio de atividades é possível desenvolver habilidades físicas, intelectuais e socioemocionais.

Sobre essa perspectiva, Bastos e Lima (2021, p. 7) abordam que:

A brinquedoteca pode colaborar para o desenvolvimento integral da educação infantil, pois ela oferece um campo de recreação e divertimento livre que instiga criatividade e ainda tem a capacidade de articular os jogos e

brincadeiras ao que foi estudado em sala de aula.

Através das brincadeiras as crianças se relacionam com o outro e com o meio, promovendo a construção do conhecimento.

A brinquedoteca deve destinar-se a formação e construção da cultura lúdica. Segundo Puga e Silva (2008, p. 1), a Brinquedoteca contempla os seguintes objetivos educacionais:

[...] resgatar para o âmbito da escola o caráter lúdico das atividades pedagógicas; oferecer para a criança no seu espaço escolar uma variedade de brinquedos; estimular a interação entre pais e filhos por meio dos jogos; valorizar o ato de brincar, respeitando a liberdade, a criatividade e a autonomia, possibilitando assim a formação do autoconceito positivo da criança; resgatar a brincadeira na vida do educando para a salvaguarda infantil; permitir a liberdade conscientizar pais e professores sobre a importância do brinquedo para a criança e o significado que ele tem para o seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico.

Para tanto, é necessário organizar esse ambiente para atender as necessidades das várias etapas do desenvolvimento infantil oferecendo um espaço de qualidade destinado às brincadeiras com diversas opções de brinquedos e materiais, bem como jogos educativos que promovem a interação e o pensamento.

Segundo Souto, Gil e Saito (2015, p. 25441) “o espaço, quando planejado, desempenha na educação infantil papel de educador, ou seja, sua importância é tamanha que é visto como um componente fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, já que o mesmo exerce função dialética entre aluno e professor.”

A escola deve principalmente, ver a Brinquedoteca como agente mediador de aprendizagens, usar a brincadeira como metodologia de ensino aprendizagem para estimular e aperfeiçoar os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais do aluno. No espaço da brinquedoteca pode haver atividades como fantoches, contação de histórias, teatro, jogos educativos, fantasias e adereços para imaginação, espaço para descanso e leitura, além de ambiente para brincadeiras tradicionais (pular corda, amarelinha, pula elástico, dentre muitas outras), espaços para desenhar, brincar com massinha podendo ser organizada em cantos temáticos.

As atividades na brinquedoteca escolar podem ser guiadas ou livres. Nas atividades guiadas o professor insere o brincar em um projeto educativo com intencionalidade pedagógica. Cabe ao educador apresentar, iniciar e avaliar as atividades, organizar e distribuir os materiais, realizar as mediações e fazer o registro das atividades desenvolvidas. Deve atuar mediando as situações e ações lúdicas com as crianças, estimular vivências, auxiliá-las a construir significados e adquirir saberes e habilidades. De acordo com Vectore & Kishimoto (2001, online) “é desejável que os adultos participem das brincadeiras, assumindo a figura de um bom



mediador, ajudando as crianças a brincar, a construir significados e desafiá-los, porém, sempre respeitando a fantasia da criança”. O brincar livre também é muito importante, a brinquedoteca é um lugar que favorece a brincadeira livre, isso estimula a autonomia das crianças na escolha das atividades lúdicas. Segundo Vectore e Kishimoto (2001, online):

“Nas brincadeiras iniciadas e mantidas pelas crianças, há evidências de aprendizagens espontâneas, significativas, construídas em um processo improdutivo incerto, mas que possibilita explorações, relações, afetividade e expressão de representações infantis.”

Ainda de acordo com Vectore e Kishimoto (2001, online), “é necessário que as instituições formais de educação infantil entendam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, de seu brincar livre para planejar ações pedagógicas”. Brincar de forma espontânea auxilia na compreensão sobre o que as crianças nos dizem, ou seja, suas ações anunciam ou denunciam formas de compreensão de homem e de mundo; cabe avaliar: se são desejáveis ou se é necessária alguma intervenção (VECTORE; KISHIMOTO, 2001).

#### 4 ANÁLISE DAS DISCUSSÕES DOS DADOS

Esse tema apresenta os resultados da pesquisa qualitativa, realizada através da coleta de informações extraídas das respostas informadas pelos professores no questionário que foi elaborado e disponibilizado na Plataforma do Google Forms.

**Análise das Perguntas 1, 6 e 7:** Através dos resultados obtidos, é possível verificar que essas perguntas que busca identificar se a brinquedoteca auxilia no desenvolvimento, aprendizagem e se há aceitação dos professores, tiveram 100% de adesão dos participantes.

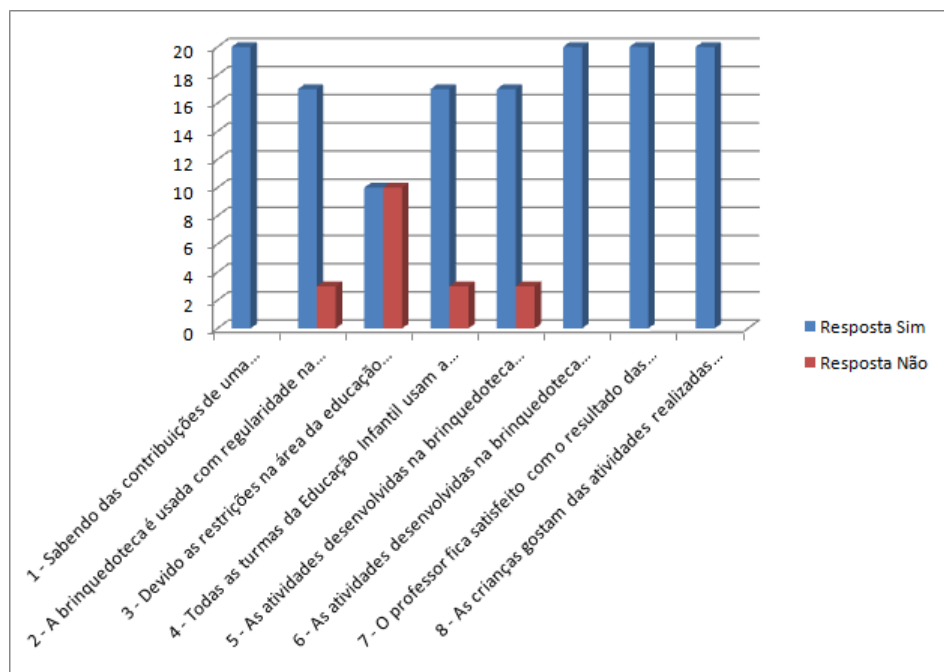
**Análise da Pergunta 8:** Através das respostas, verificamos que 100% dos participantes afirmaram que há interesse das crianças pelas atividades que são realizadas na brinquedoteca da escola.

**Análise da Pergunta 1:** Com 100% das respostas sim, podemos verificar que todos os professores participantes, são a favor de que, todas as escolas de Educação Infantil deveriam ter Brinquedotecas.

**Análise da Pergunta 2, 4 e 5:** Foi identificada através das respostas, que a maioria das escolas 85%, faz o uso da Brinquedoteca regularmente, também a maioria das turmas de Educação Infantil 85%, utilizam a Brinquedoteca da escola, assim como a maioria das atividades realizadas na brinquedoteca 85%, estão relacionadas com o conteúdo desenvolvido na sala de aula.

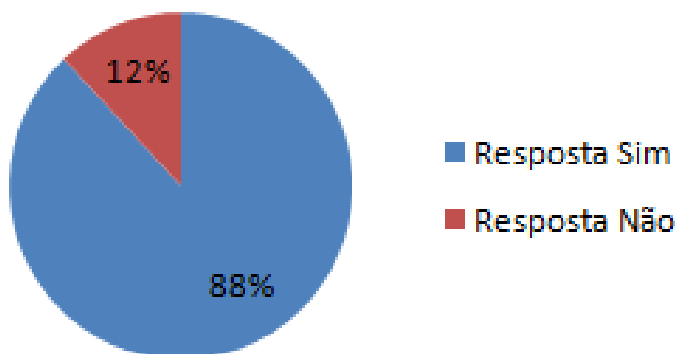
**Análise da Pergunta 3:** Foi verificado que durante o período da Pandemia, utilização da brinquedoteca pelas escolas que participaram, 50% informaram

que o espaço foi utilizado durante o período e 50% informaram que não foi possível utilizar a brinquedoteca durante a Pandemia.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A partir do Gráfico acima, podemos verificar a proporção das respostas para cada pergunta elaborada, e vemos que a quantidade de participantes que responderam sim, para todas as questões está bem acima daqueles que responderam não para algumas perguntas.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

O teor das questões visou identificar as contribuições da brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças, a regularidade na utilização desse ambiente pelas crianças, se as atividades estão relacionadas com os conteúdos aplicados em sala de aula, aceitação dos professores e das crianças e verificar a opinião desses professores quanto à questão se ter ou não brinquedoteca nas escolas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as questões afirmativas (Sim), respondidas pela maioria dos participantes, pode-se concluir que há um grande interesse por parte dos professores, das escolas e das crianças, que se tenha um espaço criado como a brinquedoteca e que aqueles que fazem uso, conseguem identificar os benefícios e importância no processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem das crianças.

E com as restrições que foram necessárias no período da Pandemia, foi observado que apenas metade das escolas que participaram da pesquisa fez uso da brinquedoteca, se levarmos em consideração os resultados favoráveis que esse ambiente proporciona as crianças e também para os métodos pedagógicos utilizados pelos professores, podemos concluir que houve uma perda nesse processo, pois inviabilizou a utilização desse recurso que traz tantos benefícios tanto para as crianças da Educação Infantil, quanto para os professores.

Os dados coletados através da aplicação do questionário com professores que atuam em escolas de Educação Infantil, bem como o artigo relacionado na Pesquisa Bibliográfica da professora Dr<sup>a</sup>. Maria Angela Barbato Carneiro traz a percepção de quanto às brinquedotecas podem contribuir no processo de formação das crianças, aliadas as práticas realizadas pelos professores nas escolas. Podemos concluir que é importante que as escolas de Educação Infantil possam ter esse espaço reservado para o “brincar”, pois esse contato com o ambiente composto por materiais destinados as brincadeiras, podem contribuir e muito, não só para o ensino, mas também como foi citado, no desenvolvimento das crianças e na sociabilidade.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Ana Cláudia Néri; LIMA, Eder José de (org.). **A importância da brinquedoteca na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Rease, 2021. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/1824/756>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In Brasil, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da**

criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007, p.33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 nov.2021.

CUNHA, Nylse Helena Silva. A brinquedoteca Brasileira. In: SANTOS, S. M. P. (Coord). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes,1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6º ed. São Paulo:Atlas, 2019.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200 p. ISBN: 8573076631 9788573076639.

PUGA, Edna. Mara. G. R.; SILVA, Léa Stahlschmidt P. **A brinquedoteca na escola: possibilidade do resgate do lúdico ou recurso da prática pedagógica**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Monografia do Curso de Especialização em Arte Educação Infantil. 2008. Disponível em: [http://www.lisane.pro.br/Disciplinas%5CTeoPratJogos%5CMaterial%5CArtigos%5CUnidadeII%5CA\\_brinquedoteca.pdf](http://www.lisane.pro.br/Disciplinas%5CTeoPratJogos%5CMaterial%5CArtigos%5CUnidadeII%5CA_brinquedoteca.pdf). Acesso em: 02 nov. 2021.

RODRIGUES, Tereza Cristina; MARTINS, Juliana Pereira Martins Juliana Pereira. **A Importância da Brinquedoteca na Educação Infantil**. Revista Saúde e Educação,v. 2, n. 1, p. 116-134, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade** 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SOUTO, D. L., GIL, G. F., & SAITO, H. T. (29 de outubro de 2015). **A organização do espaço na educação infantil: algumas reflexões**. *EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação*, pp. 25438 - 25447. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19394\\_7935.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19394_7935.pdf). Acesso em: 26 nov. 2021.

VECTORE, Célia e KISHIMOTO, Tizuko M. **Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca**. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. 2001, v.5, n. 2 pp. 59-65. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-8557200100020007>. Epub: 03 Fev. 2011. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-8557200100020007>. Acesso em: 26 nov. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: MartinsFontes, 1987. In: Borba, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. MEC, 2007, p. 35.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. **Brinquedoteca: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança** - 2015. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/brinquedoteca.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

# OS LIMITES DO ASPECTO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

*Carlos Eduardo da Silva*<sup>1</sup>

*Isabella Nair Reis Nogueira*<sup>2</sup>

*Isabelle Maria Vulgarin*<sup>3</sup>

*Marcia Candido Fatorelli*<sup>4</sup>

*Maria Alessandra dos Santos Rodrigues*<sup>5</sup>

*Maria Cecilia Macedo da Mota*<sup>6</sup>

*Regiane Catarina Rodrigues*<sup>7</sup>

*Alessandra de Fátima Alves*<sup>8</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como fundamento refletir sobre o limite do aspecto lúdico na aprendizagem. Dos últimos quarenta anos para cá tem sido cada vez maior a pressão pela utilização de métodos pedagógicos que se baseiam no aspecto lúdico para melhorar as condições de aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Há um grande discurso que fomenta a utilização de novos métodos de ensino, eliminando os métodos tradicionais que perduraram por muito tempo no processo educacional. No entanto, gargalos quase intransponíveis não permitem que a educação de qualidade chegue para todos. Neste trabalho, procuraremos explicitar as vantagens e a importância do aspecto lúdico na educação do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Fundamental.

Pretendemos apresentar os entraves que nem mesmo o lúdico, as brincadeiras e os jogos conseguem transpor. Não abordaremos aspectos de deficiência intelectual ou cognitiva, quer seja congênita ou motivadas por traumas, acidentes

---

1 Doutorando pela UNESP, Mestre pela UFSCAR, Pedagogo, Advogado, Professor Universitário. E-mail: [adv.caed@gmail.com](mailto:adv.caed@gmail.com).

2 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp: [isabellanrnogueira@outlook.com](mailto:isabellanrnogueira@outlook.com).

3 Aluna do curso de Pedagogia da belleevulgarin@gmail.com.

4 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp: E-mail: [marciacandido1820@gmail.com](mailto:marciacandido1820@gmail.com).

5 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp: E-mail: [sandraaem70@gmail.com](mailto:sandraaem70@gmail.com).

6 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp: E-mail: [cissa.info@gmail.com](mailto:cissa.info@gmail.com).

7 Aluna do curso de Pedagogia da Univesp: E-mail: [regiane1813126@gmail.com](mailto:regiane1813126@gmail.com).

8 Mestra em Educação. Professora de Matemática. Analista de Sistemas e Pedagogia. [aletph@gmail.com](mailto:aletph@gmail.com).

ou outros fatores. Consideramos esse tema complexo demais e que necessita de aprofundamento em outras áreas como a psicologia, psicopedagogia a psiquiatria e a neurologia. Pretendemos relacionar com a aprendizagem aspectos como legislação, teorias da aprendizagem, socialização, motivação, significação, metodologia, literatura infantil, formação continuada do professor, aspecto pedagógico da gestão escolar, entre outras temáticas que devem surgir durante as pesquisas.

Valorizaremos os aspectos lúdicos por meio da compreensão dos gargalos que dificultam a aprendizagem.

Como justificativa fundamental para nosso trabalho, destacamos a pesquisa dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada no ano de 2016, que apontou que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos permanecem em níveis insuficientes de leitura e 54,4%, ainda estão abaixo do desempenho desejável, figurando nos níveis 1 e 2 em Matemática.

Segundo o SAAEB 2019, 40,17% dos alunos do 2º ano do E. F. nas escolas públicas se encontravam em 2019 entre os níveis de proficiência 0 e 4 em Matemática; já em Língua Portuguesa, 49,01% dos alunos se encontravam na mesma faixa de proficiência (que vai até 8) nesse período. Ainda, segundo o SAAEB 2019 (QEDU-2021, p.2-3) considerando toda a rede pública do País, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os dados mostram que 43% das crianças matriculadas no 5º ano não podem ser consideradas proficientes em Português e 53% também não o são em Matemática, aparecendo nos níveis 3 e 4. No 9º ano, o desempenho é pior: 64% não eram proficientes em Português e 82% não o eram em Matemática (níveis de proficiência vão até 8). Em 2019, segundo o INEP 2020, a taxa de reprovação ficou em apenas 1,9% nos 5 anos do Ensino Fundamental Inicial, enquanto a taxa de evasão ficou em apenas 0,4% e a taxa de Distorção idade/série ficou em 12,1%, média dos municípios brasileiros. O IDEB 2019 no Brasil (Português, Matemática e fluxo escolar), mostrou que os anos iniciais do Ensino Fundamental Público, atingiu pontuação de 5,7, aumento em relação a 2017, mas não atingiu a meta para o ano (que era de 6,0 pontos).

Chama a atenção, no entanto, que 79,5% dos alunos se encontram nas faixas que vão de “alerta” à “Tem que melhorar”, evidenciando que as metas propostas para o Brasil pelo IDEB são baixas. As médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática ficaram respectivamente em 209,06 e 222,41. Respectivamente para Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais do E. F. figuram ambos no nível 4. No 9º ano, o IDEB 2019 BRASIL (QEDU, 2021), apontou 64% dos estudantes com pontuação entre insuficiente e básico em Língua Portuguesa e 71% nos mesmos níveis em Matemática.

Obviamente, esses resultados estão na base das defasagens de aprendizagem que perseguirão os alunos até o Ensino Médio e Superior e contribuirão

para os altos índices de analfabetismo funcional.

Por esse motivo, procuramos refletir sobre os aspectos lúdicos, jogos e brincadeiras como elementos essenciais à formação integral do indivíduo e encontrar as lacunas que não são preenchidas pelo lúdico e pela brincadeira, causando defasagens de aprendizagem que perseguirão os alunos pelo resto de suas vidas. E assim contribuir para uma visão mais clara do processo de ensino e aprendizagem. Nas próximas etapas do trabalho explicitaremos com mais clareza as ideias contidas neste trabalho, os objetivos específicos e os objetivos gerais.

A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico o levantamento bibliográfico com consultas em livros e artigos científicos.

## 2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica tem como objetivo provar três pontos de vista: primeiro, o direito ao lúdico, jogos, brincadeiras e à literatura infantil, está consolidado na legislação em todos os níveis; segundo, o aspecto lúdico é defendido de forma unânime por pedagogos e psicólogos, dentre outros profissionais; em terceiro lugar, em geral no Brasil as escolas têm recorrido pouco a essas importantes estratégias de ensino devido a obstáculos arraigados há séculos nos sistemas de ensino público e privado, mesmo com o avanço da progressão continuada e do ensino integral, trazendo consequências como baixa qualidade na educação, distorção idade/série e analfabetismo funcional.

Inicialmente, verificou-se a consolidação das garantias legais do direito à formação continuada, ao ensino integral, ao lúdico e à literatura infantil: a legislação garante o ensino fundamental obrigatório de 9 (nove) anos e o regime de progressão continuada (LDB, Art 32, 2020, p. 24 e no Estado de São Paulo a Deliberação CEE Nº 9/97, Art. 1º, p. 1), a jornada em tempo integral (LDB, Art. 34, 2020, p. 25 e Art. 37, § 5º, p. 52-53 e DECRETO nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, p.1) a ampliação da educação infantil nas creches e universalização desta modalidade na pré-escola, além de educação integral (LEI nº 13.005, de 25 de junho de 2014, p. 4-6); o direito a brincar e ao lazer consta do Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança (p. 02) e Art. 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (p. 07); também consta do Art. 16, Inciso IV do Estatuto da Criança do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, p. 04); consta ainda dos Arts. 5º (p. 2) e 17 (p.3) do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016); e ainda do Referencial curricular nacional de 1998 (p. 13-14) e ainda da Base Nacional Comum Curricular (p. 25, 28, 37, 38, 220, 224 e 240); ainda consta da Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010, p. 19-20).

O direito ao acesso lúdico à literatura infantil constam dos PCNs, segundo



os quais a importância da leitura em voz alta, feita pelo professor, produz efeitos positivos na leitura, escrita, letramento e na criatividade (p. 47). E no (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.3, p. 143-144) consta o direito das crianças à leitura de histórias infantis.

Em segundo lugar, faz-se necessário compreender o lugar do lúdico, jogos, brincadeiras, leituras infantis, no dia a dia da educação brasileira. O aspecto lúdico, envolvendo jogos, brincadeiras, leituras e voz alta, literatura infantil, como metodologia e estratégia para que as crianças aprendam é quase unanimidade entre os especialistas da educação e de outras áreas, como psicopedagogia. O lúdico pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças, desde a mais tenra idade até a idade adulta. No entanto, quanto mais se avança na idade e nos estudos, menos se utiliza o aspecto lúdico. Para compreender como o lúdico favorece o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças recorreremos primeiramente a Piaget, Vigotsky e Wallon, os maiores estudiosos do desenvolvimento intelectual no ser humano.

Para Piaget, (*apud* OLIVEIRA, 2005, p. 106) o desenvolvimento mental nas crianças ocorre por meio de estágios de desenvolvimento, os quais são determinados nos processos de assimilação e acomodação sucessivos, ou seja, o desenvolvimento mental se constrói por meio de sucessivas adaptações entre a criança e o meio e vice-versa, em várias etapas subsequentes, alternando desequilíbrio, assimilação, equilíbrio, acomodação e assim sucessivamente. Por isso é extremamente importante a presença de diversos meios sociais, outras crianças, adultos e a maior quantidade possível de obstáculos e desafios, sempre observando a fase em que a criança se encontra, que podem ser quatro: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. No estágio pré-operatório, predomina o processo de assimilação deformante, característica da fase de Jogo simbólico ou jogo da imaginação e imitação, ou seja, ocorre a assimilação egocêntrica dos dados da realidade que envolvem a criança. A realidade se molda à vontade e necessidade da criança. O Período Operatório Concreto, (entre 6 e 7 anos) apresenta a noção de invariância, conservação de substância, peso e volume, reversibilidade, transitividade, mobilidade, associatividade e descentração. Já no Período Operatório Formal, por volta dos 11 anos a criança começa a desenvolver o pensamento abstrato, lógico matemático, hipotético-dedutivo, combinatório, consegue desprender-se do objeto e a criar hipóteses, ou seja, passa a ver a realidade como uma das possibilidades de ocorrência, ou subconjunto da totalidade das coisas (p. 107). As intervenções do meio social, de outras crianças e dos adultos, produzirão mais conhecimento conforme mais lúdico e prazerosos possam ser, evitando-se ao máximo possível intervenções agressivas, humilhantes, assustadoras, apáticas, chatas, desestimulantes, entre outras formas negativas de estímulos.

Ferracioli (1999 p. 185, *apud* SOUZA; WECHSLER, 2014, p. 146) afirmam que a criança pode receber grandes quantidades de informações do meio social em que habita, mas sempre de acordo com sua categoria de aprendizado, pois ela somente assimilará as informações que estiverem de acordo como as estruturas biológicas relativas ao seu nível de pensamento e aprendizagem. A interiorização da informação depende da atividade interna de assimilação-acomodação da criança. Não basta, portanto, jogar para a criança qualquer tipo de informação ou atividade.

Outra contribuição para a compreensão do desenvolvimento cognitivo nas crianças foi dada por Wallon (*apud* FARIA, 2015, p. 45) ao considerar a criança se torna um ser completo com a junção dos aspectos orgânico e social, numa evolução dialética da personalidade. Dessa forma, ocorre integração das duas funções principais presentes na formação do ser: a afetividade relacionada ao meio social e a inteligência, relacionada ao mundo físico. Essas funções no início da vida da criança são indiferenciadas e imaturas. A diferenciação ocorrerá a partir da maturação neurológica e das relações sociais. A integração entre a afetividade, a psicomotricidade e a inteligência dá origem a uma pessoa completa. Com essa concepção de ser humano orgânico e social, Wallon torna fundamental a atividade educativa na formação da criança e do adolescente. A escola, a família e os grupos sociais participam da construção do novo ser. À escola cabe ser atraente e desafiadora. Souza *et al.* (2012, p. 135-139) afirmam que aproximadamente entre os 6 e 11 anos a criança se encontra no estágio que Wallon chamou de categorial, ou Operatório Concreto para Piaget, cujas características são a lei de alternância funcional e a lei de predominância funcional.

A primeira significa movimento voltado para o mundo externo e a segunda, crescimento do fator cognitivo. Segundo as autoras, esse estágio corresponde à educação formal. A criança percebe a diferença entre si e o mundo externo, já consegue exercer autodisciplina mental e começa a se desenvolver o interesse das para com os conhecimentos do mundo exterior. O desenvolvimento do fator cognitivo não se deve apenas ao amadurecimento biológico, como também ao aumento do interesse pelas intervenções sociais nessa fase.

No final dessa fase, a criança entra no Estágio da Puberdade e Adolescência, ou Operatório Formal para Piaget, influenciada por mudanças corporais e novos interesses sociais, quando passa a buscar autonomia e criação de uma identidade. É a fase da abstração, da capacidade de definir, da capacidade de explicar e da compreensão de si e do mundo.

Vygotsky (*apud* FERREIRA *et al.*, 2012, p.68), também atribui valor fundamental à escola e à sociedade na formação do indivíduo ao formular a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal. É nesse momento que a intervenção pedagógica se torna importantíssima e, por isso, mesmo, deve ser significativa,

agradável e prazerosa pois transformará meras informações em conhecimento. Segundo ele, o nível de desenvolvimento real refere-se àquilo que o sujeito é capaz de realizar sozinho, pois possui estruturas neuropsicológicas já formadas, enquanto o nível de desenvolvimento proximal são os conhecimentos que têm que ser alcançados com ajuda ou intervenção de alguém mais experiente, pois as funções para a realização dessa tarefa ainda não estão prontas.

Entre ambos os níveis está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), área em que ocorre a aprendizagem com intervenção do meio social. Vygotsky, (*apud* ANJOS 2011, p. 110-116), afirma que a educação tem papel fundamental na medida em que faz a mediação entre os conceitos espontâneos e os científicos. A aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento psíquico e intelectual da criança e do adolescente. O desenvolvimento dos conceitos científicos em todas as áreas ocorre por superação e incorporação dos conceitos cotidianos ou espontâneos, comumente chamados de conhecimentos prévios.

A escola atua diretamente na formação da personalidade da criança/adolescente e deve criar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, promovendo a superação do senso comum.

A função lúdica na educação propicia diversão e prazer, às vezes desprazer; às vezes a aprendizagem desejada pelo professor não acontece, mas outro tipo de aprendizagem ocorre, possibilitado pela ação imaginária do brincar e pelo interesse e criatividade da criança. Isto é importante. Os jogos e brincadeira potencializam a exploração e a construção do conhecimento devido ao interesse despertado, a motivação interna criada, o desejo de participar do evento. Acrescenta-se aí o trabalho pedagógico por meio do planejamento e dos estímulos oferecidos à criança.

A importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem justifica-se pela aquisição do elemento simbólico, alterando o significado de objetos, de situações, da realidade; criando novos significados e possibilitando o desenvolvimento da racionalidade humana. Como já havia observado Santo Agostinho no século V D. C. “O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação” (*apud* FIGUEIRÔA, 2000, p. 02).

Rodrigues, Silva e Simão (2017) argumentam que se acentuou gravemente na última década a sobrecarga de atividades sobre as crianças e que elas não estão conseguindo mais viver sua infância, basicamente devido às mudanças tecnológicas, TV, Internet, computador, jogos eletrônicos (p. 21). Por isso, cabe ao professor estar sempre atualizado e qualificado para não apenas diagnosticar as necessidades das crianças, mas também planejar atividades lúdicas adequadas para estimular a criatividade, imaginação e desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos (p.22). Portanto, jogos e brincadeiras diversas são as melhores

ferramentas para possibilitar o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças (p. 30), tanto os jogos denominados por Piaget como sensório-motor quanto o jogo simbólico. Ambos preparam o terreno intelectual e afetivo para o jogo de regras.

Especialmente o jogo simbólico do Período Operatório Concreto promove uma transformação do real em função das necessidades e desejos das crianças por meio do processo de assimilação deformante possibilitando que a criança desenvolva a sua imaginação e que compreenda o mundo e a realidade em que vive. Possibilita que a criança realize seus sonhos e fantasias e revele conflitos, medos e angústias, que podem ser detectados por um professor capacitado.

Os professores devem estar sempre informados e em contínua formação, para que eles saibam utilizar as brincadeiras para observar a capacidade do desenvolvimento de seus alunos, para que desta forma planejem as estratégias mais adequada no desenvolvimento integral dos alunos (PIAGET, 1975, *apud* RODRIGUES; SILVA; SIMÃO 2017, p. 31-32).

A literatura infantil e a contação de histórias, segundo Pinheiro (2004, p.27-32), ocupam espaço especial no mundo lúdico, pois as atividades representativas favorecem a constituição das operações no período Operatório Concreto. A falta de estímulos do meio na fase da representação provoca atrasos intelectuais e dificuldades na alfabetização e outras áreas da escolarização. Segundo a autora, crianças com dificuldades de aprendizagem se expressam bem por meio de narrativas, dramatizações e atividades plásticas, demonstrando entusiasmo e ganho real na aprendizagem. Segundo a autora, é necessário valorizar as formas de representação das crianças, como brincadeiras, imitações, desenhos e estimular a afetividade, pois são ações que influenciam diretamente no aumento da capacidade cognitiva, não só na capacidade representativa como também na operatividade do pensamento. A interação entre crianças e livros favorece o aumento da capacidade representativa e a descentração e, por sua vez, a alfabetização e o letramento na medida em que o livro passa a ter sentido e a criança passa a falar e representar esse sentido.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Este trabalho procurou analisar por que os índices de aprendizagem das avaliações externas apresentam resultados ruins em alcançar metas que já são muito baixas ou pelo menos mínimas. Procurou-se entender porque a progressão continuada e o aumento da escolarização em tempo integral não estão surtindo os efeitos desejados. Procurou-se analisar por que a aprendizagem piora conforme aumenta a escolaridade das crianças até chegar ao Ensino Médio e até à faculdade, para aqueles que não desistiram de estudar antes, forçando as

instituições de ensino superior a adotarem semestres de reforço antes de começar a especialização propriamente dita.

Como conclusão, baseada nos estudos dos especialistas citados neste trabalho está o mau desempenho do professor em ministrar suas aulas, escolher os seus métodos, atrair a atenção e motivar seus alunos. Mas o professor carrega sozinho a culpa de um sistema inteiro mal planejado.

Se por um lado ele precisa estar sempre atualizado, continuar estudando, pesquisando e se especializando; precisa preparar aulas atraentes, carregadas de aspectos lúdicos e significados, despertar a curiosidade e a vontade de estudar nos alunos e promover a educação de qualidade; por outro, ele não teve boa formação, não há tempo para planejamentos idealizados e perfeitos, ele precisa cumprir todas as funções burocráticas atribuídas a ele, lidar com grandes quantidades de alunos os mais heterogêneos possíveis, lidar com a cobrança do diretor escolar que há muito tempo abandonou sua função pedagógica e não amplia a democratização na escola, se dedicando quase que exclusivamente às funções administrativas; lidar com o abandono dos pais em relação a seus filhos e questões sociais graves como marginalização de crianças e adolescentes.

Tudo isso constitui entraves à aplicação de métodos baseados nos aspectos lúdicos e, infelizmente, dificulta o desenvolvimento da aprendizagem que se espera do País.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como considerações finais, após análise e debates sobre as possíveis causas do mau desempenho dos alunos a partir do ingresso no Ensino Fundamental I e piora considerável nos anos subsequentes, considera-se que o investimento deve ser realizado na expansão do ensino integral e na melhoria da qualidade das atividades ministradas nesse período, que deve ser predominantemente baseada nos aspectos lúdicos, atrativos, capazes de mobilizar a atenção e o interesse dos alunos; a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem tem que ser dividido também com o coordenador pedagógicos, com as famílias e, principalmente com o gestor escolar, que deve assumir sua principal função: a pedagógica.

Espera-se melhorias na formação de professores, diminuição da carga horária dos docentes, diminuição do número de crianças por classe/turma e valorização tanto econômica quanto social da equipe docente.

## **REFERÊNCIAS**

AGUAYO, Maíza Iridã Bachixta Dias. A importância dos jogos e brincadeiras na alfabetização dos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental. Monografia de especialização. MEDIANEIRA/Pr - 2013. Disponível em: <http://repositorio>.

roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4408/1/MD\_EDUMTE\_2014\_2\_58.pdf.  
Acesso em: 03 nov. 2021.

ANJOS, Ricardo Eleutério. A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos. v.7, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9556/6320>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2020 - INAF - Indicador de alfabetismo Funcional. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/inaf-indicador-de-alfabetismo-funcional.html>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069/1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm). Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2018 – Dados do Censo Escolar: Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206). Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2020. Divulgação de Resultados - Ministério da Educação. Brasília, 29 de Janeiro de 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. LDB - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA. Lei nº 13.257/2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília:

MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. PNE. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 out. 2021

CARVALHO, José Sérgio F. A produção do fracasso escolar: A trajetória de um clássico. São Paulo, USP, 2011, 22(3), 569-578. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000300006). Acesso em: 30 out. 2021.

CNN BRASIL. Rodrigo Maia. São Paulo, 03/08/2021. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/matriculas-na-educacao-basica-em-tempo-integral-tem-reducao-de-31-em-5-anos>. Acesso em: 30 out. 2021

CONDURÚ, Marise Teles; SANTOS, Ana Cristina da S. A contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança: um estudo de caso no Projeto do SESC DOCA. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/download/8335/9600/19654>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1070>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CUNHA, Aline Caldas. Livro de imagem : aprender a ver para aprender a ler / Aline Caldas Cunha. – Recife : O Autor, 2005. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7978/1/arquivo8404\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7978/1/arquivo8404_1.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1069>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0820-0830\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 1, maio 2010 – FUNDA-

ÇÃO VICTOR CIVITA – São Paulo. Anual. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009 ISSN 2177-533X. 1. Pesquisas educacionais I. II. Título. CDD-370.72. Disponível em: <http://www.clickideia.com.br/sg/uploads/uploads/estudos/estudos-pesquisas-computadores-e-internet-nas-escolas-publicas.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

FARIA, Daniela Rodrigues. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON À EDUCAÇÃO INFANTIL. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Puc-Pr 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20861\\_8401.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20861_8401.pdf). Acesso em: 02 nov. 2021.

FERREIRA, Claudia Leme; ALMEIDA, Davis Laurinda Ramalho de; RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; RACHMAN, Vivian Carla Bohm. Abordagens vygotkiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 34, 1º sem. de 2012, pp. 63-83. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n34/n34a05.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

FERREIRA, Daiane Michelli; ROBERTO, Elaine Aparecida; NOGUEIRA, Isabella Nair Reis; VULGARIN, Isabelle Maria Vulgarin; SILVA, José Fernandes da; DANTAS, Julia Frare. Brincadeiras de antigamente: resgate e importância. Relatório apresentado à disciplina de Projeto Integrador II para o curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), 2019. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1o\\_M9TheVs-cseYpjTbHAMndViwVHWW-K/edit?usp=sharing&ouid=117076591264906982736&rtopof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1o_M9TheVs-cseYpjTbHAMndViwVHWW-K/edit?usp=sharing&ouid=117076591264906982736&rtopof=true&sd=true). Acesso em: 02 nov. 2021.

FIGUEIRÔA, Marilene Lins. O Lúdico na Educação. UDN - Universidad de La Empresa - Montevideu - UY, 2000. Disponível em: <http://www.facol.com/gestus/artigos/artigo4-completo.htm>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2019/anexo\\_I\\_final-2019.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2019/anexo_I_final-2019.xlsx). Acesso em: 02 nov. 2021.

KISHIMOTO, Tizuki Morchida. Org. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 2002, 183 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod\\_resource/content/1/Jogo%2C%20brnque-do%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnque-do%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 02 nov. 2021.

LA TAILLE, Ives. Construção da Consciência Moral. Acervo Digital da Unesp. 2006. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

LOURENÇO, Tainá. Jornal da USP. Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores (p. 15-16). In: EM ABERTO: GESTÃO ESCOLAR E



FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev/jun. 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Gest%C3%A3o+escolar+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+gestores/3d03d-fb4-3a86-4b24-b17f-f140ea58bd45?version>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MALACARNE, Fernanda; MALACARNE, Nelci Terezinha. A arte de contar histórias nos anos iniciais: o que diz a produção nacional? Chapecó, SC, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1317/1/MALACARNE%20e%20MALACARNE.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MCAULIFFE, Katherine; BLAKE, Peter R.; WARNEKEN, Felix. Scientific American Brasil. Crianças têm um senso fundamental de justiça? 2015. Disponível em: <https://sciam.com.br/criancas-tem-um-senso-fundamental-de-justica/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ednalva Rodrigues de; ARAÚJO, Jaqueline Rodrigues de Oliveira de. Brinquedos e brincadeiras no contexto da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental. VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação - 24 de out. de 2019 – 26 de out. de 2019. Fortaleza, Ceará. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA9\\_ID3427\\_03102019230648.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID3427_03102019230648.pdf). Acesso em: 02 nov. 2021.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. Sociedade & Natureza, Uberlândia, 17 (33): 105-117, dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/download/9205/5667/0>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PINHEIRO, Flávia Isaia. Piaget e as histórias infantis: uma aproximação possível para alfabetizar letrando. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3886/000450411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2021.

QEDu. Em Pauta. Fevereiro/2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/qedu-e-atualizado-com-dados-do-saeb-2019>. Acesso em: 02 nov. 2021.

QUEIROZ, Ricardo Moreira; TEIXEIRA, Herbert Balieiro; VELOSO, Ataiany dos Santos; TERÁN, Augusto Fachín; QUEIROZ, Andrea Garcia. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. Rev. ARETÉ | Manaus | v. 4 | n. 7 | p.12-23 | ago-dez | 2011. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/20>. Acesso em: 02 nov. 2021.

REVISTA ÉPOCA NEGÓCIOS. Agosto de 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/08/epoca-negocios-tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais-aponta-estudo.html>. Acesso em: 29 out. 2021.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.

80-85, v. 9. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BwtsK3diQCKA-DgXYZmtZsJyoerxglGRw/preview>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RODRIGUES, Antonia Edna Santana; SILVA, Dayane da Conceição; SIMÃO, Kátia Vitória Feliciano. Jogos e brincadeiras: uma análise do desenvolvimento das crianças na brinquedoteca do c.e/ufpb.João Pessoa - PB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2558/1/AESR20062017.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

ROSSATO, Celito Francisco Zanon. Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense – v1. Bullying Como Violência Escolar: conhecer e dialogar para propor ações eficientes. Núcleo Regional de Educação de Toledo. Paraná, 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_unioeste\\_gestao\\_artigo\\_celito\\_francisco\\_zanon\\_rossato.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_gestao_artigo_celito_francisco_zanon_rossato.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Lucineide Santos da; MIRANDA, Shirlene Maria Nascimento. A importância do ato de contar histórias na educação infantil. UFRA. CAPA-NEMA – PA: 2015. Disponível em: <http://www.bda.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/586/3/A%20import%C3%A2ncia%20do%20ato%20de%20contar%20hist%C3%B3rias%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUZA, Ana Flávia Lima; JESUS, Beatriz Rezende de; JÚNIOR, Geosman Francisco Leite; SILVA, Rose Isabel Naves da; MORAIS, Suellem Reis e Silva. Henri Wallon: sua teoria e a relação da mesma com a prática. Revista Ícone. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 10 – Agosto de 2012 – ISSN 1982-7717. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5047/3286>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andressa Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Revista de Educação Educece Et Educere, vol. 6 n° 12 jul./dez. Cascavel, 2011. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/4643/4891>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 134-150, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

VALENTE, Tamara da Silveira. Entendeu, ou quer que eu desenhe? Educar, Curitiba, n. 30, p. 131-144, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a09n30>. Acesso em: 02 nov. 2021.

# A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA

*Camila Ribeiro Tostes Toledo<sup>1</sup>*

*Cristina Hill Fávero<sup>2</sup>*

## I. INTRODUÇÃO

A inclusão é uma das problemáticas sociais mais discutidas nos dias atuais. Em especial, nos ambientes educacionais, caracterizados por grande diversidade, seja ela linguística, econômica, física, cultural, dentre tantas outras, a temática da inclusão é constantemente abordada. Nesse sentido, o processo de integração das crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao sistema educacional, dadas as exigências e características específicas de sua condição, tem se mostrado um desafio.

Definido por alguns estudiosos como uma disfunção do sistema nervoso central (SNC), que desencadearia uma desordem no padrão do desenvolvimento da criança (SILVA e MULICK, 2009), o autismo afeta diversos aspectos da vida do indivíduo. Os prejuízos quanto à comunicação e interação social são os mais comuns, mas, dependendo da gravidade do transtorno, os agravos podem ser ainda maiores e mais complexos.

Diante disso, a inserção das crianças autistas nos ambientes educacionais comuns tem sido um processo marcado por grandes dificuldades. Do diagnóstico e entendimento das necessidades específicas da criança com autismo as questões

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). [camila.0736873@discente.uemg.br](mailto:camila.0736873@discente.uemg.br).

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Mestrado em Sistema de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (2014), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996), Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016), MBA em Organizações e Estratégias pela Universidade Federal Fluminense (2014), Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Faculdades Integradas Simonsen do Rio de Janeiro (2000), Pós-Graduação em Educação Especial pela UNIRIO (2010), Pós-Graduação em Libras pela Universidade Dom Alberto (2020). No mestrado aprofundou estudos em inclusão, focando estudos na questão da construção de acessibilidades como quesito imprescindível para a construção de educação eficiente, eficaz e de qualidade. Atuou como Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no A.E.E - Atendimento Educacional Especializado. Atualmente Professora Efetiva da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). [cristina.favero@uemg.br](mailto:cristina.favero@uemg.br).

pedagógicas e de formação profissional adequada, a alfabetização e o desenvolvimento educacional destes indivíduos demandam competências e recursos, que só agora estão começando a serem melhor trabalhados pela vertente acadêmica.

Um destes recursos é a ludicidade. A utilização de instrumentos lúdicos como expediente pedagógico para se conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos autistas tem se demonstrado uma alternativa eficaz para lidar com as dificuldades educacionais inerentes à condição autista.

Considerando tudo isso, o presente trabalho busca, a partir de uma revisão da literatura, explicitar a importância e a eficácia da ludicidade como recurso pedagógico aplicável ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com transtorno autista. Concomitantemente, procuramos esclarecer algumas questões e particularidades relativas a esse transtorno, visto que um maior conhecimento e entendimento dessa condição, é o primeiro passo para que se possa concretizar as iniciativas de inclusão; estabelecer um entendimento a respeito do que vem a ser a ludicidade; evidenciar a importância do lúdico para o processo de alfabetização; demonstrar e compreender as especificidades inerentes às pessoas com autismo e entender as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, buscando soluções associadas ao emprego do lúdico como recurso pedagógico.

Para tal, estruturamos este estudo da seguinte forma: primeiramente, um breve histórico, abordando, sequencialmente, as definições e características do TEA, bem como os aspectos relacionados ao seu diagnóstico; em um segundo momento, demos ênfase a questão da ludicidade, levantando os pontos mais importantes e significativos para a construção de um entendimento a respeito de seu viés pedagógico; por fim, procuramos evidenciar a importância e a efetividade da metodologia lúdica para o processo de ensino-aprendizagem dos autistas, e como estratégia inclusiva no meio educacional.

A ludicidade, como instrumento pedagógico, tende a se concretizar como uma alternativa eficaz à condução dos processos de desenvolvimento educacional das crianças com TEA. Estudos empíricos verificaram influências e resultados positivos das técnicas lúdicas frente as dificuldades de aprendizagem e de cunho social típicas da condição autista. Um melhor entendimento do próprio transtorno e um uso mais preparado e preciso dos recursos pedagógicos tornaria ainda mais bem-sucedido esse processo.

## **II. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ABORDAGEM GERAL**

De acordo com Cunha (2017), o termo autismo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1991 pelo psiquiatra suíço E. Bleuler “[...] que o aplicou para

descrever o processo de fuga da realidade e de retraimento interior dos pacientes, acometidos de esquizofrenia”. Anteriormente, em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, naturalizado americano, publicou as primeiras pesquisas referentes ao autismo. A partir de estudos com crianças que não se encaixavam em nenhuma especificação dentro da psiquiatria infantil, ele distinguiu uma nova síndrome que, a princípio, foi titulada como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo.

Após as perspectivas introdutórias de Bleuler (1991) e Kanner (1943), vários autores começaram a discorrer sobre o autismo na psiquiatria infantil, a partir de suas próprias visões teórico-profissionais. Gauderer (1993) cita alguns desses autores e suas definições dadas para o autismo: Bender, utilizou o termo “esquizofrenia infantil”, ou seja, uma maneira precoce de apresentar a esquizofrenia na infância e também empregou ou [os] termos “pseudo-retardo ou pseudodeficiente”; Mahler empregou “psicose simbiótica”, pautando seus estudos no relacionamento entre mãe e filho, onde o filho tende a se agarrar à mãe de forma intensa; Rank, por sua vez, relatou em crianças com autismo um “desenvolvimento atípico do ego”. (PEREIRA, 2009 *apud* GAUDERER, 1993).

Analisando historicamente as concepções teóricas dos diversos autores sobre o autismo, é possível perceber que cada um buscou explicar o assunto do seu ponto de vista, assim [:]

Considerando a ausência de um marcador biológico que facilite o diagnóstico e considerando ainda a diversidade e características que cada sujeito pode apresentar, a comunidade médico-científica tenta, com todo esforço, reunir sintomas e comportamentos da criança para padronizá-los de maneira compreensível, a fim de universalizar a linguagem acerca de Autismo, visando uma qualificação nosológica com base na observação e classificação do comportamento objetivo.” (PEREIRA, 2009, p. 40)

Em relação as definições e características do autismo, conforme Ferreira (2017), ainda existe uma incerteza a respeito das causas e origens do Transtorno do Espectro Autista, “[...] não existe uma etiologia básica fundamental” (p. 53). A definição desse transtorno, como enfatiza a autora, é vista de diferentes maneiras, de acordo com alguns estudiosos é definido por uma disfunção do sistema nervoso central, para outros referem-se a problemas metabólicos, enquanto outro grupo de estudiosos acreditam que o transtorno está ligado aos processos psicológicos.

De acordo com a APA (American Psychiatric Association), fica estabelecido através do seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014) que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se enquadra dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento. Relaciona-se, portanto, a aspectos do desenvolvimento psiquiátrico e psicológico, manifestando-se durante as fases

iniciais do desenvolvimento da criança. Caracteriza-se por falhas significativas nos processos de desenvolvimento de habilidades, defasando aspectos importantes dos mecanismos comportamentais, comunicativos (verbais e não verbais) e interativos das crianças. (OLIVEIRA, 2008/2009).

As manifestações do transtorno autista podem ser, e muitas vezes o são, variáveis de criança para criança, se apresentando em diferentes graus e intensidades. No geral, [...] “uma criança com autismo manifesta dificuldades em três áreas: a interação social; a linguagem para a comunicação social e o jogo simbólico ou imaginativo.” (OLIVEIRA, 2008/2009, p. 5). O impacto e a consequência dessas dificuldades, bem como suas formas de expressão, variam de acordo com a gravidade do TEA.

Ferreira (2017), embasada no DSM-5, enfatiza que o autismo pode variar de leve/alto a grave/baixo funcionamento. As ocorrências dos casos leves do transtorno autista, geralmente se associam aos sintomas de atraso ou não funcionalidade das competências linguísticas, gerando, nesses casos, prejuízos no desenvolvimento social e dificuldades na participação em atividades lúdicas.

Segundo aponta Takeda (2015, *apud* FERREIRA, 2017) as manifestações leves do transtorno, geralmente não implicam em alteração do QI, bem como podem não se associar aos comportamentos mais compulsivos ou autodestrutivos, típicos do autismo grave.

Já os casos mais graves da doença envolvem “[...] déficits severos em habilidades de comunicação, sociais e presença de movimentos repetitivos estereotipados.” (FERREIRA, 2017, p. 55). Do ponto de vista comportamental, os sintomas mais graves são perceptíveis

[...] através da ausência de contacto visual e emocional com as outras pessoas; ausência de fala, estereotípias, obsessão por rotinas familiares; fascinação por objectos e utilização do interlocutor como mediador de situações e/ou uso do objecto. (OLIVEIRA, 2008/2009, p. 15)

Como já mencionado, alterações no QI e tendência a comportamentos agressivos e autodestrutivos também são características dos níveis mais graves do transtorno. De uma forma geral, as manifestações do transtorno autista são bastante variáveis de criança para criança. De comportamentos à sintomas e gravidade, as ocorrências são específicas em cada indivíduo e podem ir se modificando ao longo do tempo. (APA, 2018).

A gravidade, que é o aspecto determinante da situação e das consequências do transtorno, pode ser classificada em três níveis distintos de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014): nível 1, ou leve; nível 2, ou moderado e nível 3, ou grave.

Nos casos considerados leves, as crianças apresentam dificuldades para estabelecer interações sociais, dificuldades de conversação e outros déficits que

podem ser agravados quando não se dispõem do apoio necessário. O desenvolvimento de estratégias compensatórias para desafios sociais mais comuns, são mais frequentes. Todavia, as dificuldades persistem para circunstâncias não antes vivenciadas. (DSM-5, 2014)

O nível moderado caracteriza-se pela necessidade de apoio substancial à criança, devido as deficiências e prejuízos mais significativos nos campos social e comunicativo, com ocorrências de distúrbios comportamentais mais frequentes. (DSM-5, 2014)

A incidência, mais grave da doença exige um apoio muito substancial ao indivíduo. Nesse nível, as dificuldades comunicativas e de interação social são persistentes e causam graves prejuízos ao desenvolvimento da criança. Repertórios linguísticos muito limitados, ações por demais estereotipadas, comportamentos restritos e repetitivos e isolamento social, são característicos desse nível de gravidade, que constitui um quadro significativo de deficiência intelectual. (DSM-5, 2014)

Percebe-se a existência de um amplo e variado rol de entendimentos acerca do transtorno autista. Tal fato decorre justamente, dos diferentes graus de intensidade e das particularidades com que o TEA se manifesta em cada indivíduo. Essas variações e especificidades dificultam a formulação de um conceito único, capaz de abarcar todas as nuances de suas manifestações. Um exemplo disso é a dificuldade que existe de se determinar a categoria de gravidade da criança com diagnóstico autista.

Os termos ‘alto funcionamento’ e ‘baixo funcionamento’, comumente são utilizados para descrever a gravidade do transtorno, contudo, nem sempre são os mais adequados. Há ocorrências, por exemplo, de crianças que apresentam um bom desempenho escolar e alguma habilidade e autonomia com a linguagem verbal, que a colocariam tipicamente no âmbito dos casos de alto funcionamento, mas que, por outro lado [...] “podem apresentar comportamento rígido, pensamento inflexível, resistência a mudanças, crises de inconformismo frequentes e intensas, bem como dificuldades na regulação emocional, caracterizando assim quadros de autistas graves.” (TAKEDA, 2017, p. 16-17). Bem como há crianças de baixo funcionamento que manifestam muitas características típicas dos casos mais leves do transtorno. (TAKEDA, 2017)

Para Takeda (2017) essas inconsistências no uso destes termos classificatórios podem acabar por dificultar a determinação da real gravidade do transtorno. Tais termos se associam mais ao grau de funcionamento da criança com o déficit, do que à sua gravidade. Equívocos dessa ordem podem ser significativamente negativos, implicando em dois caminhos perigosos, descritos por Taketa (2017), “O primeiro é a exclusão de determinadas intervenções profissionais decisivas para o desenvolvimento e o segundo trata-se da tendência ao desânimo ou diminuição

das expectativas relacionadas às possibilidades de evolução da criança.”

Como apresentado anteriormente, o Transtorno do Espectro Autista geralmente, tem suas primeiras manifestações nas fases iniciais do desenvolvimento da criança e

“[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.” (DSM-5, 2014, p. 31)

Conforme Santos e Martins (2020), tendências autistas já podem ser verificadas nos primeiros meses de vida. Crianças que se mostram resistentes aos carinhos e toques, que relutam a qualquer tentativa de contato físico com pais, irmãos, cuidadores, nos primeiros seis meses de vida, já são passíveis de observação para um futuro diagnóstico. Para os autores

“Aos seis meses espera-se que o bebê demonstre reconhecer seus cuidadores, como os pais, irmãos, apresente apego e “estranhe” quem não pertence ao seu círculo familiar, evidenciando enlace social. Um bebê que não apresente estas características, dentre outras, pode estar evidenciando interferências na sua interação social esperada de acontecer.” (SANTOS E MARTINS, 2020, p.24)

Já a APA (American Psychiatric Association, 2018), concorda que o diagnóstico inicial se dá, em geral, na primeira infância, porém com os sintomas mais óbvios aparecendo por volta dos 2 ou 3 anos de idade. Todavia, também há situações de diagnósticos posteriores, nos quais os indivíduos desenvolvem-se, normalmente, durante a primeira infância e, só então, cessam seu desenvolvimento e/ou perdem as habilidades até então adquiridas.

Ainda não existe uma concordância entre os especialistas no que se refere à idade ideal para um levantamento mais eficaz dos sintomas e uma classificação mais correta com relação ao TEA. Desta forma, o desenvolvimento da criança com suspeita desse transtorno deve ser observado com muita atenção e cuidado por aqueles que a acompanham, pois a intervenção será mais eficiente quanto mais breve for o diagnóstico. (SANTOS e MARTINS, 2020)

Nas fases iniciais de desenvolvimento os sintomas podem não estar diretamente relacionados ao autismo, o que acabaria gerando dúvidas nos familiares e/ou responsáveis pela criança, quanto a se tratar ou não de autismo. A DSM-5 (2014, p. 31) relata [...] o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.

Como já mencionado, a atenção ao comportamento da criança nas fases



iniciais de seu desenvolvimento é extremamente relevante para um diagnóstico mais efetivo do autismo. Comportamentos voltados ao isolamento devem levantar as suspeitas dos pais e responsáveis e serem devidamente acompanhados e analisados, para que, caso, necessário, a criança tenha acesso à assistência devida.

O DSM-5 (2014) estabelece alguns critérios diagnósticos como uma espécie de manual para determinação do transtorno autista. Segundo consta nesta obra, será diagnosticado como portador do TEA, o indivíduo que manifestar déficits persistentes nos campos da reciprocidade socioemocional, comunicativo (verbal e não verbal) e de relacionamentos, caracterizados por anormalidades e dificuldades significativas de conversação e compartilhamento emocional, anormalidades de linguística corporal, e anormalidades no comportamento e interação social, respectivamente.

Por sua vez, a gravidade do transtorno será avaliada conforme o grau de prejuízo que tais déficits causam à comunicação social e também ao padrão de comportamento da criança. Geralmente, os movimentos motores são restritos e estereotipados; as rotinas de comportamento verbal e não verbal são inflexíveis; há fixação intensa e restrita em determinados objetos, e; identifica-se hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais. (DSM-5, 2014)

Esses sintomas podem aparecer precocemente durante o desenvolvimento do indivíduo ou ainda, serem mascarados por estratégias compensatórias criadas pelas próprias crianças para lidar com as dificuldades, antes de poderem ser devidamente classificados.

Esse diagnóstico é processual, feito pela observação da criança e da realização de alguns testes de diagnósticos, entre os dois e três anos de idade, considerando as diferentes intensidades das manifestações comportamentais nas áreas de interação social, alteração comportamental e falhas na comunicação. (NASCIMENTO e BORGES, 2021, p. 7)

Nascimento e Borges (2021), enfatizam que o diagnóstico geralmente é dado por um neurologista ou psiquiatra, mas devido à complexidade e à interferência em diversos outros aspectos do desenvolvimento da criança, que não só o psicológico, o ideal seria que o acompanhamento e a assistência fossem feitos por uma equipe multidisciplinar, “com a presença de médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e pedagogos.” (NASCIMENTO e BORGES, 2021, p. 7)

Com o exposto, nota-se, portanto, a complexidade que envolve o processo de diagnóstico do autismo. Muitas das características de manifestação do TEA são compartilhadas por outros tipos de transtorno, o que alonga o processo de determinação e aumenta a necessidade de acompanhamento e assistência à criança com possíveis sintomas. É um processo complexo, de observação e testagem.

### III. A LUDICIDADE COMO RECURSO AO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A palavra *lúdico* tem assumido um papel de destaque no contexto acadêmico, em especial nas etapas iniciais do processo de desenvolvimento educacional. A aplicação de técnicas lúdicas ao ensino, tem sido uma demanda e uma ferramenta alternativa para lidar com dificuldades de aprendizagem e despertar um maior interesse dos alunos. No ambiente acadêmico, o uso destes elementos como recursos pedagógicos, tem tornado o processo de aprendizagem mais rico e interessante.

Brinquedos, jogos e brincadeiras não são a definição concreta do que viria a ser ludicidade, mas sim, instrumentos por meio dos quais o lúdico se realiza. Esse entendimento é importante para uma real compreensão desse conceito e consequentemente, para sua correta aplicação como ferramenta de ensino. Para tanto, também se faz necessária, uma diferenciação entre esses instrumentos lúdicos. Por mais que sejam conceitos sinônimos e também bastante semelhantes na experimentação prática, esses recursos criam e representam situações lúdicas distintas.

Kishimoto (2003) estabelece a conceituação e a diferenciação entre os termos brinquedos, jogos e brincadeiras. Para ela, o jogo deve ser entendido como uma construção linguística com funcionalidade em um determinado contexto social, criado sobre um sistema de regras, podendo ser também um objeto. Por sua vez, o brinquedo pressupõe a existência de uma relação mais íntima com a criança, não possuindo uma determinação específica quanto ao seu uso, como acontece com os jogos. Já as brincadeiras, referem-se a ação desencadeada pelas crianças sobre os jogos e brinquedos. A brincadeira é a ação que mais manifesta o lúdico. De acordo com essas concepções, brinquedo e brincadeira são mais dependentes da criança, enquanto o jogo não está tão diretamente relacionado ao indivíduo.

Grassi (2008) *apud* Modesto e Rubio (2014) também nos apresenta definições para esses recursos lúdicos. De acordo com ela,

[...] o termo jogo compreende uma atividade de ordem física ou mental, que mobiliza ações motrizes, pensamentos e sentimentos, no alcance de um objetivo, com regras previamente determinadas, e pode servir como um passatempo, uma atividade de lazer, ter finalidade pedagógica ou ser uma atividade profissional. (GRASSI, 2008 *apud* MODESTO E RUBIO, 2014, p. 27137)

Já a brincadeira, no entender de Grassi (2008), é a ação ou o efeito de brincar, que tem como resultado, a mobilização de diversas funções (psicomotoras, neuropsicológicas, cognitivas, sentimentos e afetos). Por sua vez, o brinquedo se

caracteriza como mecanismos para o brincar. (GRASSI, 2008 *apud* MODESTO E RUBIO).

As conceituações trazidas por essas duas autoras são bastante similares entre si. Todavia, enquanto para Kishimoto (2003) as diferenciações são estabelecidas com base na relação desses instrumentos com as crianças, para Grassi, tais diferenciações se dão através das próprias relações dos instrumentos entre si.

De acordo com Martins (2010) o envolvimento das crianças com jogos, brinquedos e brincadeiras gera prazeres e contentamentos nos mesmos, acarretando significados no desenvolvimento desses sujeitos. Essa ocorrência abre a possibilidade para a aplicação pedagógica desses recursos lúdicos no processo educacional, que de acordo com Rau (2011, p. 28) é “[...] fortalecida pelos diferentes tipos de linguagem, como a música, a arte, o desenho, a dramatização, a dança, entre outros, torna significativo os conceitos a serem trabalhados.” Desta forma, Marques (2019) enfatiza que:

As atividades com jogos e brincadeiras podem ser um excelente caminho para a construção do conhecimento ou até mesmo para facilitar esse processo, sendo possível atrelar o movimento ou a recreação com os conteúdos debatidos em sala de aula, para que também o aluno não pense que as atividades escolares não possam ser divertidas, que a aprendizagem por meio da brincadeira não acontece, cabendo ao professor analisar e construir momentos que vão além da utilização do livro, lápis, quadro e pincel, trazendo assim maior dinamicidade para a sua prática pedagógica e diversificando o estudo na classe. (MARQUES, 2019, p. 13)

Por meio do lúdico pode-se ainda desenvolver competências que vão além dos aspectos acadêmicos. “No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena.” (BACELAR, 2009, p. 25) Assim, trabalha e molda no indivíduo questões como aprender a ser, relacionar-se, conhecer e fazer; amplia noções de companheirismo e de aceitação de perdas; testa hipóteses; permite o exercício da espontaneidade criativa, da concentração, da atenção e da socialização; tudo isso permitindo que a criança faça uso de suas capacidades para ir de encontro ao seu próprio eu. (MODESTO E RUBIO, 2014).

Para Luckesi (2005) *apud* Martins (2010), o que indica se uma atividade traz consigo a ludicidade é a capacidade de plenitude que a mesma proporciona a quem experimenta essa ação. Isso define a ludicidade, segundo Bacelar (2009) como um aspecto interno a cada indivíduo. Portanto, em um grupo onde todos realizem a mesma atividade lúdica, o estado de ludicidade pode ser alcançado por uns e não por outros. Um exemplo disso é dado por Luckesi (2000) que esclarece:

Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria

do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento. (Luckesi, 2000, p. 21)

O conceito e as características da ludicidade devem ser muito bem observados, principalmente quando da aplicação da mesma como recurso pedagógico. “O lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo” (ROSA, 2011, p. 40). Sendo assim, é necessário por parte do educador, um conhecimento dos efeitos dos recursos lúdicos sobre cada criança e uma ação no sentido de criação de atividades que concretizem de forma efetiva a ludicidade. Como diz Fortuna (2000, p. 9), “Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.”

O impacto sobre o processo de aprendizado do aluno precisa ser perceptível e mensurável para melhor se poder trabalhar com cada criança e suas necessidades de desenvolvimentos específicos.

Desde o início da humanidade, as manifestações lúdicas se fazem presente no cotidiano das pessoas (SANTOS 2014, p. 11). Todavia, a sua aplicação acadêmica, seus resultados e sua influência sobre o desenvolvimento da criança como um todo, no contexto educacional especificamente, são abordagens mais recentes, que vem se mostrando frutíferas alternativas, viáveis à solução de diversos problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem, quaisquer que sejam suas causas.

Como mencionado anteriormente o lúdico desperta nos indivíduos sensações prazerosas, que levam, conseqüentemente, à um maior e mais profundo envolvimento com as atividades que estão sendo praticadas. Pelo ponto de vista educativo, essa capacidade de influência do lúdico sobre a criança, pode ser explorada de diversas maneiras distintas, ajudando a construir uma ferramenta potente para lidar com possíveis dificuldades de aprendizagem e até mesmo de desenvolvimento social do indivíduo.

#### **IV. O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO COM TEA**

Como apresentado até aqui, no decorrer deste trabalho, as dificuldades de interação social e de comunicação, típicas das crianças com autismo, acabam por conduzir a um isolamento frente à outras crianças, nos ambientes sociais que frequentam. Um dos ambientes onde isto pode ser verificado é dentro das salas de

aula. Com necessidades específicas de aprendizagem e processos de desenvolvimento diferentes dos demais alunos, as crianças com TEA mantêm-se apartadas da ‘normalidade’ do sistema de ensino.

O primeiro passo para superar esse cenário é inteirar-se do aluno, de suas particularidades e necessidades. De acordo com Serra (2021), é de grande relevância conhecer as diversas características encontradas nos indivíduos com autismo para ser capaz de planejar e perceber a viabilidade de se dar início as intervenções pedagógicas que envolvem o processo de alfabetização.

Considerando os processos educacionais, é indispensável que o professor estruture suas aulas, voltando-as para o bem-estar de todos, criando oportunidades de interações e possibilitando trocas de conhecimentos entre os alunos, visto que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 1998 *apud* MENDES, 2015, p.10).

Compreendendo as dificuldades de socialização das crianças autistas e considerando a interação como instrumento relevante de desenvolvimento, é plausível pensar na ludicidade como metodologia auxiliar de promoção do contato direto entre os alunos autistas e as demais crianças, abrindo caminho para os processos de inclusão. De acordo com ROCHA, [:]

o lúdico no universo do autista, nos espaços escolares demonstra uma compreensão de aluno como a criança autista, como sujeito de linguagem, como sujeito de direitos, dentre os quais o direito a aprender e se desenvolver plenamente, tendo uma escola como ambiente alfabetizador excepcional, onde desenvolvem as práticas educativas significativas. Nesse sentido, existem várias linguagens que fazem parte dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças autistas e devem ser acolhidos pela escola (ROCHA, 2018 *apud* FIGUEIRÊDO; VASCONCELOS, 2019).

A partir disso, jogos e brincadeiras, que já se encontram inseridos no cotidiano escolar como recursos de apoio à aprendizagem, assumem um papel mais significativo para a educação e formação das pessoas com autismo, já que “todas as maneiras de brincar podem ser transformadas na forma e no conteúdo no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam” (ALMEIDA 2014, p.193). Desta forma, conforme Chicon, Sá e Fontes (2014) no trabalho com os indivíduos em questão, é imprescindível compreender quais estratégias pedagógicas devem ser usadas a fim de contribuir em seus avanços, pois o brincar consiste em uma alternativa pedagógica.

Vygotsky (1991, *apud* Chicon, Sá e Fontes, 2014) expõe que no processo de brincar, as crianças desenvolvem situações imaginárias, que em determinadas situações, trabalham estágios de compreensão cultural superiores aos já possuídos por elas. O jogo traz satisfação, e possui um viés terapêutico, contribuindo

para o controle do nível de estresse, acalmando e reduzindo o sistema de alerta do autista, resultando em diminuição da agitação. (SILVA; SILVA, 2021).

O jogo é de fundamental relevância na vida de toda criança por ser considerado como forma de compreender e intervir diretamente nos processos cognitivos. É reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável e motivador, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. (MAZZINGHY, 2020, p. 57-58)

As brincadeiras são ferramentas lúdicas que proporcionam um aprendizado mais leve, uma vez que auxiliam de forma prazerosa e respeitosa o nível de desenvolvimento individual, a evolução social, cultural e pessoal do aluno. Em se tratando do aprendiz com TEA, atuam como conectivo social, cognitivo, afetivo e psicomotor do indivíduo, favorecendo o alcance de uma vida física e mentalmente sadia. (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013 *apud* MACHADO; LUTEREK, 2016; SILVA, 2013)

As atividades lúdicas precisam oferecer, de início, um suporte que proporcione à criança autista ter uma vivência na brincadeira, tornando-as agradáveis a ponto de que, no futuro, haja um desejo de reprisar esses momentos, desenvolvendo assim, as relações de causa e consequência (FREITAS, 2011). E para que esse vínculo seja perceptível é necessário

[...] que tanto a causa quanto a consequência sejam muito claras, tanto para a criança quanto para o professor, para que ele possa discriminar gradativamente, e com clareza, os gostos da criança. Para isso, os estímulos oferecidos inicialmente devem ser estritamente os envolvidos no jogo ou atividade. (BRASIL, 2004, p.16)

Porém, ofertar atividades lúdicas sem um planejamento pedagógico adequado e objetivos claros, pode comprometer a obtenção de respostas positivas nos processos de desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Desta forma, é indispensável que a escola disponha de um programa de apoio qualificado, para acompanhamento da criança com TEA. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista oferece respaldo quanto a essas necessidades dos autistas. Estabelece que, em seu Art.3º “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 1990)

Outro aspecto que deve ser observado quando da preparação pedagógica das atividades voltadas para esse público em particular, diz respeito ao aviso prévio para aluno das condições de ocorrência da tarefa. Segundo Gadia, Bordini e Portolese (2013) crianças com TEA possuem uma sensibilidade mais suscetível aos estímulos do ambiente externo, podendo manifestar desconforto e comportamentos indesejáveis quando expostas, por exemplo, a situações barulhentas.

A predileção por determinadas texturas, cores e consistências, também é uma característica sensitiva típica desses indivíduos e deve ser observada e trabalhada pelo educador de modo a garantir a adaptação do aluno à atividade e à amenizar ou até mesmo evitar, possíveis respostas negativas do educando.

Analisando algumas pesquisas de campo realizadas a respeito do tema em questão, foi possível perceber a importância da ludicidade para a aprendizagem de crianças com TEA. Em um dos relatos apreciados, uma professora menciona que seu aluno autista, [era] muito disperso e que possuía dificuldades para se manter em sala de aula, manifestava interesse pelas atividades pedagógicas somente quando estas envolviam pintura, que era algo que o atraía. Testemunhos semelhantes a esse, do interesse específico por determinada atividade, foram encontrados em outros trabalhos de campo, como por exemplo, o relato de Mendes (2015) após a observação de uma atividade lúdica realizada pela professora: “A intervenção realizada no laboratório de informática foi mais significativa para o aluno autista, uma vez que era do interesse dele.” (MENDES, 2015, p. 42) Indo além do conteúdo e da forma de ensino, os estudos empíricos também informam obstáculos de ordem organizacional e estrutural. A professora anteriormente mencionada expõe a dificuldade de conferir a atenção necessária ao aluno, em virtude do tamanho de sua turma. Esta ocorrência enfatiza a importância do trabalho de um professor de apoio.

Esta é a realidade da maioria das escolas: salas de aulas superlotadas, que impedem a realização de atividades pensadas e desenvolvidas conforme as especificidades de cada indivíduo. Sem contar ainda, as barreiras relacionadas ao despreparo de muitos profissionais da educação frente às situações que culminam em um processo de desenvolvimento atípico, como o é no caso do autismo.

Diante do exposto, é possível compreender a necessidade de uma adequação dos professores às especificidades de cada indivíduo, sobretudo para se conseguir prender a atenção deste e motivá-lo. Rizzi e Haydt (2001 *apud* FIGUEIRÊDO; VASCONCELOS, 2019) enfatiza que as atividades lúdicas envolvendo jogos e brincadeiras educativos consistem em um recurso significativo para mudar a monotonia que as salas de aula apresentam aos alunos com autismo, favorecendo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Perante todas essas circunstâncias, o emprego da ludicidade como recurso pedagógico pode ser uma alternativa interessante para se conduzir o processo de desenvolvimento educacional das crianças com o Transtorno do Espectro Autista. A ludicidade nos apresenta um leque maior de possibilidades para lidar com as dificuldades que o transtorno impõe à aprendizagem e à outras esferas do desenvolvimento da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela inclusão é um desafio que instiga todas as áreas sociais e principalmente educacionais. No campo acadêmico, as dificuldades de inserção das pessoas com deficiência dando destaque neste estudo ao Transtorno do Espectro Autista, é um assunto bastante debatido. O processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA é marcado por um amplo leque de especificidades, decorrentes das condições que se enquadram no transtorno, que exigem métodos e recursos singulares, diferentes dos comumente aplicados.

Nesse sentido, a ludicidade desponta como uma alternativa promissora, passível de aplicação à educação, como recurso para promoção da inclusão. Por meio da revisão bibliográfica realizada pôde-se perceber a efetividade dos instrumentos lúdicos quando usados como ferramenta pedagógica. As propriedades educativas destes, são evidenciadas por diversos estudiosos e comprovadas por trabalhos de campo. Os efeitos positivos sobre as faculdades cognitivas, comunicativas e interativas dos indivíduos foram perceptíveis em diversas situações investigadas, conforme apresentado no decorrer deste exame.

Assim, dadas as particularidades que permeiam o processo de desenvolvimento social e de aprendizagem dos alunos autistas, que envolvem, por exemplo, lidar com déficits de comunicação e interação social, o lúdico demonstrou ser um fértil acessório educativo. Estudos voltados a essa temática evidenciaram que os jogos, brinquedos e brincadeiras, quando corretamente utilizados no meio acadêmico, favorecem o desenvolvimento do potencial afetivo, social, psicomotor, cognitivo e comunicativo das crianças. A capacidade imaginativa, fomentada pela ludicidade, conduz a uma possibilidade de superação das barreiras que o TEA levanta, mediante à construção de um momento de satisfação, de liberdade interativa e, ao mesmo tempo, de aprendizagem.

Ao favorecer a superação das dificuldades de aprendizagem, o lúdico acaba por conduzir, conseqüentemente, à inclusão. Dispondo de um recurso que permite ao autista experienciar um processo de ensino semelhante ao dos demais alunos, rompem-se as barreiras que o isolavam acadêmica e socialmente. Estabelecem-se as bases para que o ritmo de desenvolvimento didático do aluno com TEA se dê em consonância com o das outras crianças e as interações entre os mesmos se tornam mais frequentes, contribuindo, assim, até para a coibição de possíveis atitudes preconceituosas.

Um planejamento pedagógico que aborde o lúdico, corretamente elaborado e aplicado, observando as especificidades e as diversidades que caracterizam o ambiente educativo, pode sim, promover a inclusão e facilitar a superação das dificuldades de ensino-aprendizagem. No entanto, na prática, o processo é bem complexo. O autismo ainda é bastante incompreendido e de difícil diagnóstico, o



que compromete a execução de um tratamento adequado, sem contar a falta de preparação dos profissionais que precisam lidar com esses indivíduos. Todavia, normas e recursos já oferecem amparo para esses casos e o maior debate e estudo sobre o assunto tende a facilitar e esclarecer pontos ainda bastante questionáveis dessa matéria. As evoluções são visíveis e devem ser exaltadas, mas os desafios persistem e estudos como esse, podem contribuir para a elucidação e investigação de outras possíveis alternativas, tanto inclusivas quanto educativas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. de. Brincar: uma aprendizagem para a vida. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, p. 21-72, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **O que é transtorno do espectro do autismo?** Washington, 2018.

BACELAR, V. L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Presidência da República**, Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educação infantil -Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem Autismo. **MEC**. Brasília: MEC, 2004.

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S.; FONTES, A. S. Natação, Ludicidade e Mediação: a Inclusão da Criança Autista na Aula. **Revista da Sobama**, Universidade Federal do Espírito Santo, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-20, Jan./Jun., 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. [amostra], 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2017.

FIGUEIRÊDO, A. M. de; VASCONCELOS, A. D. **A prática educativa lúdica como facilitadora no processo de ensinagem das crianças com autismo**. Faculdade São Luís de França. Caderno de trabalhos de conclusão de curso. Aracaju, Sergipe, 2019.2.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.M e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREITAS, R. F. de. **Autismo e ludicidade: possibilidades de interação social**

**em situações de brincadeira no contexto escolar.** 49 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

GADIA, C.; BORDINI, D.; PORTOLESE, J. Estratégias de identificação: autismo – como identificar. In: BRUNI, A. R. et al. **Cartilha autismo e educação.** São Paulo, SP: Autismo&Educação, p. 6-23, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, [2003]

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras:** uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: \_\_\_\_\_ (org.). Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACHADO, A. L.; LUTEREK, L. P. **Contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular.** 34 f. Trabalho Acadêmico (TCC) – Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, SC, 2016.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5.** Seção II-Critérios diagnósticos e códigos: Transtornos do Neurodesenvolvimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARQUES, M. A. da C. **A ludicidade na alfabetização:** o lúdico como recurso metodológico para o processo de aprendizagem. 59 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, Departamento de Educação e Filosofia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

MARTINS, M. E. de O. **A ludicidade n educação.** 30 f. Trabalho Acadêmico (TCC) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MAZZINGHY, L. A relevância da ludicidade na inclusão de alunos autistas. **Revista Maiêutica,** Indaial, v. 2, n 01, p. 53-60, 2020.

MENDES, M. A. S. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas.** 55 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J de A. S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação.** v. 5, n. 1, 2014.

NASCIMENTO, A. L.; BORGES, F. V. A. O lúdico como fator estimulante para o desenvolvimento dos alunos com espectro autista nos anos iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade,** Bebedouro, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2021.

OLIVEIRA, A. M. B. C. de. **Peturbção do espectro de autismo:** a comunicação. 101 f. Trabalho Acadêmico (Disciplina Seminário de Projecto) - Pós-Graduação em Educação Especial, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti,

Porto, 2008/2009.

PEREIRA, M. C. L. **Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar.** 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília-UCB. Brasília, 2009.

RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. 246 p. 2 ed. Curitiba: Ibplex, 2011.

ROSA, A. (Org.). **Lúdico & alfabetização.** Curitiba: Juruá, 2011.

SANTOS, A. P. S.; MARTINS, M. **Introdução ao transtorno do espectro autista.** 1. ed. Indaial-SC: Uniasselvi-pós. 2020.

SANTOS, S. M. P. dos. **O brincar na escola:** metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SERRA D. **Alfabetização para Autistas.** Curso ministrado pela Professora Dayse Serra. NeuroSaber. 2021. p. 1-62.

SILVA, C. L. da; SILVA, D. da. A contribuição do brincar e dos jogos psicomotores no desenvolvimento dos alunos com transtorno do espectro autista-TEA. **Revista Meditatio de Ciências Sociais e Aplicadas.** V. 01, a. 8, p. 21-32, 2021.

SILVA, L. C. da.; FRIGHETTO, A. M.; SANTOS, J. C. dos. O autismo e o lúdico. **Revista Nativa,** v. 2, n. 1, p. 1-8, 2013.

TAKEDA, T. **O que você precisa saber sobre o autismo.** [S.l.]. Ludovica, nov. 2017.

# DE CHAPEUZINHO AOS TRÊS PORQUINHOS: A “MAGIA” DA FORMAÇÃO LEITORA NA SALA DE AULA

*Miriam Laudicéa Leal Pereira<sup>1</sup>*

*Ailton Leal Pereira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea nas últimas décadas tem exigido da educação e por consequência das escolas, o compromisso de possibilitar com o apoio do professor o crescimento social, afetivo e intelectual dos estudantes. No momento e tempo históricos na qual estamos vivendo, onde as demandas sociais, tem exigido dos sujeitos o uso dos diversos gêneros textuais a partir de práticas leitoras em situação de uso, tem sido urgente que a escola enquanto espaço privilegiado daquelas práticas pedagógicas, potencialize através da leitura do conto em sala de aula, conto como uma proposta significativa capaz de favorecer consolidar os propósitos afins de leitura, escrita e oralidade, com o apoio de contação de histórias, encenadas, festival de contos e recital cultural.

A nosso ver, é relevante a concepção de que o conto em sala de aula não deve servir apenas enquanto um instrumento que vise atrair, divertir e instruir, e sim, estimular a socialização dos sujeitos, sensibilizá-lo artisticamente e proporcionar-lhes o uso de uma linguagem inteligível, simples e variada. Esta afirmação, no entanto, parte do pressuposto que por meio dos uso/s do conto em sala de aula, seja possível formar sujeitos leitores capazes de se posicionar frente as situações vividas no dia a dia e envolver-se no mundo letrado.

Nesta linha de raciocínio evidenciamos destaca ser o conto um instrumento imprescindível à formação pessoal, moral, cultural, social e intelectual de uma

---

1 Pedagoga, Historiadora, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação - UNEB/Ba. Professora dos Anos Iniciais da Prefeitura Municipal de Catu/Ba. Coordenadora pedagógica da SEC, lotada na Escola Estadual Maria Isabel de Melo Góes em Catu/Ba. Email: lealmiriam12@yahoo.com.br.

2 Pedagogo, Especialista no Ensino de Filosofia no Ensino Médio / UFBA (2016). Mestre em Crítica Cultural, UNEB /Ba. Professor dos anos Iniciais da Prefeitura Municipal de Alagoinhas/BA e do Ensino Superior em Instituição Privada. Professor formador e parceirista da Revista Multidisciplinar Teórico-Prático. Email: lealailtonp200412@gmail.com.

criança. Reafirmamos, entretanto, que o contato direto com obras literárias infantis onde os contos aparecem, podem contribuir para o processo de construção do conhecimento e certamente garantir a formação de um sujeito enquanto leitor crítico, com a capacidade de detalhar percepções do conto lido pelo professor.. Acrescentamos a essas análises, a ideia de que o conto com sua estrutura mágica, encantadora, capaz de projetar o sujeito ao conhecimento pode motivar as crianças a se tornarem companheiras inseparáveis dos livros e ajudá-las a progredirem na aprendizagem e no gosto pela leitura.

Frente a essas abordagens, apresentamos o seguinte problema: De que maneira o conto na sala de aula pode propiciar aos estudantes a ampliação das habilidades leitoras e escritoras e interagir na sociedade em que se insere?. Assim, o presente estudo, objetiva analisar as contribuições que o conto pode trazer para o desenvolvimento da leitura dos estudantes das séries iniciais. Análises que estarão embasadas em reflexões sobre o conto enquanto um instrumento pedagógico favorável a sedimentação de uma prática que envolve as crianças ao mundo da imaginação, da criatividade e aproximando-as da capacidade de discernimento, tornando-as ouvintes e leitores críticos.

A escolha do tema em pauta justifica-se por ser relevante à formação individual e social dos sujeitos. Considera-se relevante a necessidade do estudante ler, refletir e buscar sedimentar conhecimentos que devem permear a sua ação de cidadão crítico e reflexivo. Para que a proposta seja validada em sala de aula, o professor precisa reconhecer e aprofundar seus conhecimentos em relação a alguns gêneros textuais. Acrescenta-se ainda que, ao possibilitar o contato do estudante com o conto em sala de aula seja possível ajudá-los a qualificar os dispositivos da comunicação linguística, o seu repertório de conhecimento sobre si e sobre o mundo.

A partir da temática descrita, o estudo será dividido em etapas para esclarecimento da proposta.

A primeira etapa “Metodologia” traz descrições de como encontra-se estruturado o estudo científico. Na segunda parte apresentará o conto como um instrumento pedagógico favorável a formação de sujeitos leitores e escritores. Na terceira etapa serão feitas ponderações referentes à relevância dos contos na sala de aula a partir dos dados coletados em campo. Na quarta e última parte é feita consideração do conteúdo apresentado no estudo de maneira clara, sintética e objetiva com base nos resultados provenientes das teorias selecionadas para validar a pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A presente metodologia descreve sobre a relevância que o conto na sala de aula tem para 26 (vinte e seis) estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma Creche Lindaura de Almeida Souza, Catu/Ba. O levantamento dos dados

foi possível durante as aulas de Português, entre os meses de outubro e novembro de 2019 e teve como sujeitos da pesquisa um grupo de 05 (estudantes) que fazem parte da turma.

A participação dos entrevistados deu-se a partir de respostas atribuídas a 06 (seis) questões de um questionário semi-estruturado com questões abertas, fechadas (em anexo) e observações diretas na sala de aula. Através do questionário, foi possível afirmar que o conto na sala de aula, propicia aos estudantes uma melhor produção e interesse em aprender até porque são estimulados a ampliar a leitura, escrita e oralidade. Sendo assim, considera-se que essa proposta vem apoiar o trabalho do professor tendo enquanto vantagem, o sucesso em relação a aprendizagem do estudante. No que diz respeito as observações foram considerados aspectos tais como a atitude dos alunos, participação e estratégias utilizadas por eles durante a leitura, a intervenção do professor no processo de aquisição do conhecimento da linguagem oral e escrita.

Para concretização da coleta de dados houve a permissão da diretora, coordenadora pedagógica e pais dos estudantes para que durante as aulas de Português fosse possível a aplicação desse questionário como uma espécie de sondagem sobre o conhecimento que os estudantes têm em relação ao conto em sala de aula. No primeiro momento foi feita a leitura das questões presentes no questionário, e explicando de que maneira as mesmas deveriam ser respondidas. Em tempo foi explicado que a aplicação do questionário seria para realização de um trabalho de um curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Durante a aplicação do questionário realizou-se a leitura das questões num período de 30 (trinta) minutos, foi o tempo suficiente para que todos respondessem o questionário com 06 (perguntas), sendo que 04 (quatro) são fechadas e 02 (duas) mistas, em anexo. Vale ressaltar que o questionário foi estruturado de acordo com a proposta de trabalho com contos infantis realizada pelo professor em sala de aula com a turma especificada.

Reunimos informações sobre obras literárias Chapeuzinho Vermelho, o Patinho feio, Pinóquio, Os três porquinhos, A galinha dos ovos de ouro, Menina bonita do laço de fita, dos autores, Hans Christian Andersen, Esopo, Hans Christian Andersen, Ana Maria Machado, em tempo, desenvolvemos um repertório com alguns gêneros textuais no trabalho com os alunos para que percebessem a importância da prática da leitura e escrita em suas vidas, ou seja, a escrita como prática social. A partir da experiência pode-se explicitar que os estudantes gostaram de ouvir e ler as histórias participaram falando e interpretando situações relacionadas aos contos estudados. Além disso, o trabalho pedagógico foi realizado no sentido das crianças perceberem a importância de falar e ouvir, a partir do momento em que são incentivadas a leitura e interpretação dos contos disponibilizados.

Desta feita, não se pode negar a importância dos contos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura das crianças nas séries iniciais. A partir da experiência evidenciou-se que o professor não pode se limitar somente aos livros didáticos, é preciso buscar outros instrumentos pedagógicos para enriquecer a sua aula e torná-la mais prazerosa. Assim, o estudo em pauta tem a pretensão de colaborar com os docentes das séries iniciais, para que intencionalmente estes transmudem sua práxis pedagógica, de sorte a contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para tanto, é necessário que se desenvolva uma compreensão primeiro sobre o próprio ato de ler, no sentido a partir da percepção crítica, a interpretação e a “reescrita” do que está sendo lido, envolvendo vários tipos de leitura que se pode fazer, e os objetivos de cada um deles visando sempre a aprendizagem dos estudantes.

Para que fosse possível a consolidação do estudo em pauta buscou-se suporte para a pesquisa nas bases seguintes teóricas: Bireme e Scielo através de artigos científicos que aborda sobre o tema, perpassando também pelos estudos de Valdez & Costa (2007), Busatto (2011), Coelho (2010) e outros, com a intenção de entender que o contato com os contos desde as séries iniciais tendem a ampliar o repertório vocabular dos estudantes, as experiências em relação a leitura e a formação de leitores-escreitores críticos, criativos e reflexivos.

## **O CONTO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL A AMPLIAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DE ESTUDANTES NAS SÉRIES INICIAIS**

*Ah, como é importante para a formação de qualquer  
criança ouvir muitas, muitas histórias...  
Abramovich, 1993.*

A abertura desse tópico tendo como parâmetro o posicionamento teórico de Abramovich, nos permitindo elucidar a relevância do conto na sala de aula enquanto um instrumento que permite a projeção de um estudante a formação leitora e escritora. A nosso ver, quem lê consegue ampliar o seu repertório vocabular, compreender as relações do mundo com o sujeito, facilitar a sua entrada no mundo letrado, se constituir um cidadão de direitos. Senão vejamos as análises da autora sobre a ideia do ler. Para ela, ler, segundo Freire, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. Abramovich, continua afirmando que a leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também

libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade.

Se a leitura é uma representação do mundo pela linguagem escrita, como sinalizado por Abramovich (1993), compreendemos, no entanto, que envolver-se no mundo da leitura é uma maneira de exercer a cidadania. Por meio da leitura o sujeito passa a ter o poder de se comunicar, interagir com o outro e envolver-se em projetos sociais exigidos por esta sociedade da informação, do conhecimento e da tecnologia digital. A leitura é imprescindível a produção de novos sentidos, pois esta não se resume a um emaranhado de letras, mas envolve a arte, a literatura como um todo, o aguçar dos cinco sentidos. A partir dessas análises percebe-se que ler é um imperativo social. Quem não domina esse mundo literário, e a cultura do escrito tem sido colocado à margem desta sociedade que privilegia as práticas escritoras, em detrimento da oralidade.

Para evitar esse processo de exclusão social por meio do campo intelectual, a escola tem se colocado como parceira para impulsionar os estudantes a experienciar os acontecimentos reais do mundo que o cerca. Desta feita, qualquer gênero que for colocado a disposição dos estudantes será um fator positivo à vivências significativas no mundo da leitura, no caso específico desse estudo, destaca-se o conto como um instrumento norteador a essa formação leitora e escritora por entender que a maioria das crianças tem o contato direto com esse gênero desde a mais tenra idade em seus lares através da mãe, pai ou outro familiar.

Os contos são um gênero “familiar” dos estudantes, mantendo o contato com esse instrumento literário os mesmos são capazes de garantir de modo efetivo a sua formação leitora e escritora. Para Sousa, França e Barreto (2010, p. 4) estes “auxiliam na formação de leitores críticos e profícuos por permitir o uso da literatura de forma consistente e regular, configurando-se assim a abrangência cognitiva, podendo ter contato com novos conhecimentos, novas ciências e novas informações”, fator decisivo no desenvolvimento deles enquanto seres humanos e cidadãos. Os autores acrescentam ainda, que, os alunos podem, nesse contexto, “vir a se transformar em agentes de reforma e transformação do ambiente em que vivem, coexistindo todos esses aspectos do processo de leitura com o prazer e o entretenimento ocasionado na prática literária, suscitada e estimulada em sala de aula” (SOUSA, FRANÇA e BARRETO, 2010, p. 04).

Observa-se que são várias as nuances do conto para a projeção leitora e escritora dos sujeitos. As teorias que embasaram o estudo explicitam sobre esta relevância, com destaque para o conto enquanto um instrumento que instiga o pensamento, a verbalização, através da habilidade de contar, de contar-se e perguntar. Silva (2014, p. 6) ampliam os dados científicos explicitando que o conto permite “imbuir os estudantes subjetiva e cognitivamente de novos conceitos, impressões, valores, sentimentos, percepções e, sobretudo, consciência e estímulos artístico-literárias.”



Essas ampliações linguísticas por meio do conto podem ocorrer de várias maneiras.

Seja como forma de conscientização sociopolítico-cultural, como um modo de fantasiar a realidade ou como maneira de provocar a “catarse” de sentimentos, a literatura se mostra como um dos mais qualitativos, bem estruturados e atrativos meios de propagação da arte e do suprimento de demandas psicoemocionais, político- socioculturais e cognitivas da população em geral, principalmente se introduzida e incentivada desde a infância (SOUSA, FRANÇA e BARRETO, 2010, p. 02).

Desta feita, pode-se inferir que o conto tem uma potencialidade significativa na ampliação leitora e escritora de estudantes nas séries iniciais. A seguir serão apresentados dados mais específicos que comprovem a relevância desse instrumento em sala de aula.

A partir das considerações sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Creche Municipal Lindaura de Almeida Souza com contos, e a fim de validar o estudo foi feita a análise de questionário semi-estruturado pelos pesquisadores no final do 3º trimestre do ano letivo de 2019 . Para evitar a exaustão das discussões selecionou-se apenas 05 (cinco) questionários do universo de 26 (vinte e seis) questionários respondidos para representar e validar o que propõe as teorias no que diz respeito a temática selecionada para estudo.

As respostas que os 05 (cinco) estudantes a serem representados com as letras A, B, C, D e E atribuíram às perguntas foram pertinentes a proposta do estudo científico em questão.

Inicialmente quando indagados sobre: Você costuma ouvir contos em quais espaços sociais? Os estudantes apresentaram as seguintes respostas. Veja os dados no quadro abaixo.

Tabela 1: Você costuma ouvir contos em quais espaços sociais?

<b>Estudante</b>	<b>Respostas apresentadas</b>
Estudantes A, B e C	Na escola.
Estudantes D e E	Em casa.

Fonte: Elaborada pelos autores. 2019.

Diante das respostas atribuídas na tabela 1 percebe-se que o contato do conto na escola é mantido pelos estudantes A, B e C, enquanto que apenas os estudantes C e D tem contato com esse tipo de literatura em casa.

A partir da análise dos dados considera-se que a maioria dos estudantes mantém contato com o conto apenas na escola, é nesse espaço social que a maioria delas tem o direito de ouvir histórias, de viver fantasia e encantamento. Assim, destaca-se a necessidade do professor permitir que estes sujeitos passem a ter:

Direito de sentir emoção, de se divertir, de ampliar o mundo, de conhecer, de ter contato com o livro, de aguçar a curiosidade, de imaginar e criar, de lidar com seus conflitos, de conhecer livros e autores, de viver coletivamente, de estreitar as relações e de sentir prazer (VALDEZ & COSTA, 2007, p. 163).

Se a escola é a principal responsável em motivar os estudantes a formação leitora e escritora, compete ao professor transmitir esta emoção literária a partir da condução desta contação de histórias. As estratégias pedagógicas são importantes ao levantamento de hipóteses para se chegar ao conhecimento do conteúdo implícito na leitura imaginária/ficcional oportunizada pelo professor aos estudantes.

Quando um professor se propõe utilizar-se do conto como uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, este conta histórias,

Para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado (BUSATTO, 2011, p. 46).

Nesse sentido, a escola é considerada um lugar privilegiado de aprendizagens diversas, nesse espaço os sujeitos tem as bases necessárias a formação leitora e escritora. Considerando o que pondera Coelho (2010),

Nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser (COELHO, 2010, p. 16).

Por outro lado, é notório que nem todas as crianças têm a primeira experiência em ouvir histórias por meio de algum familiar, pois os pais andam sobrecarregados de trabalho, chegam em casa depois de um dia de trabalho exaustivo e acabam por não sentirem ânimo e energia para ainda contar histórias, e mais, a experiência deste familiar coma leitura pode ser de distanciamento, logo, não existe inspiração para motivar o filho a experienciar este mundo de encantamento e de prazer que transmite o conto.

Em linhas gerais é pertinente esclarecer que o espaço social onde a maioria dos estudantes costuma ouvir, ler e escrever histórias é na escola. Ao serem indagados sobre: “Quem costuma ler um conto para você?” As respostas encontram-se expostas na tabela abaixo.

Tabela 2: Quem costuma ler um conto para você?

<b>Estudante</b>	<b>Respostas apresentadas</b>
Estudante A, C e D	A professora
Estudante B	Minha mãe
Estudante E	Minha avó

Fonte: Elaborada pelos autores. 2019.

Observa-se que os estudantes A, C e D sinalizaram ser a professora, já o estudante B informou ser a mãe e o estudante E destacou ser a avó. São muitas as situações que poderiam ser aqui sinalizadas: a ausência quanto ao compromisso de incentivo a leitura por entender que este é apenas o papel da escola, o acúmulo de trabalho dos pais, dificuldade de acesso a um livro por questões financeiras, falta de motivação pela leitura, algo que não foi estimulado a este adulto quando era criança, dentre outros aspectos.

De acordo com as respostas apresentadas percebe-se que a maioria dos estudantes costuma ouvir, ler ou escrever um conto na escola com o apoio do professor.

Infere-se que, a formação de uma criança leitora precisa ser papel não somente do professor, a família, na figura da mãe, avó, ..., precisa ser partícipe desse processo. A esse respeito Failla (2012), destaca que “a sociedade leitora é condição essencial para promover o desenvolvimento social e humano sustentável; a inclusão social e cultural de milhares de brasileiros e a construção plena da cidadania”. De acordo com a autora, “temos uma dívida histórica a ser superada; certamente concordamos que melhorar os índices de leitura no Brasil é urgente e deve ser tarefa para toda a sociedade e garantidas por políticas públicas construídas com a participação de todos” (FAILLA, 2012, p. 51).

Quando houver o entendimento de que a formação leitora deve ser feita por meio da parceria entre a família e o professor, certamente, teremos estudantes livres do arcabouço histórico excludente em que a leitura deveria estar de posse apenas das classes privilegiadas.

Reafirma-se, no entanto, que o professor é o principal mediador do estudante com as leituras diversificadas, cativantes e adequadas à faixa etária; às referências e aos interesses desses potenciais leitores. O professor tem despontado enquanto peça fundamental em despertar o prazer de ler nos estudantes. A esse respeito, destaca-se a necessidade de a família participar também da educação para a leitura a fim de oportunizar a esses sujeitos o envolvimento com novas experiências lingüísticas.

Ao serem questionados sobre: “Qual “valor” você conseguiu aprender após a leitura dos contos?” observou-se as seguintes respostas:

Tabela 3: “Qual “valor” você conseguiu aprender após a leitura dos contos?”

<b>Estudante</b>	<b>Respostas apresentadas</b>
Estudante A	Obediência;
Estudante B, C, D	É sempre bom falar a verdade.
Estudante E	Coragem

Fonte: Elaborada pelos autores. 2019.

A resposta apresentada pelo estudante A se configura um valor essencial para quem quer viver uma vida equilibrada, porém o que destacou os estudantes B, C, D é uma prática que necessita ser exercitada, pois todos nós precisamos conviver numa sociedade onde a verdade seja um valor moral essencial, e o estudante E citou a coragem. Sobre essa linha de pensamento Ramos, Campos e Freitas (2012) trazem considerações relevantes a esse respeito. Para os autores, “o texto literário configura-se como um importante instrumento para a Educação Moral à medida que sensibiliza a criança para os dilemas morais vividos pelos personagens”. Uma suscitação relevante dos autores é a de que um ambiente escolar democrático, tende a propiciar a reflexão sobre os valores e sentimentos inerentes as suas condutas (RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2012, p. 149).

Tendo a possibilidade de conhecer ou ter como referência as experiências ouvidas, lidas ou escritas a partir de um conto, um estudante passa a refletir sobre os conflitos e ações dos personagens, consegue alcançar o “enriquecimento e o desenvolvimento dos valores morais, culturais e principalmente linguísticos” (RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2012, p. 47).

Percebe-se que ler um conto está aquém da decodificação de palavra, aprende-se valores, normas e condutas essenciais a vida em sociedade. Esta prática se efetiva porque por meio do contato com um conto um estudante passa a ter experiências mais significativas, o mundo do encanto, da maravilha e da imaginação alarga os conceitos que envolvem também sua moralidade.

Quando indagados sobre: “Qual conto você mais gosta de ouvir?” As respostas foram apresentadas pelos estudantes da seguinte maneira:

Tabela 4: Qual conto você mais gosta de ouvir?

<b>Estudante</b>	<b>Respostas apresentadas</b>
Estudante A e D	Chapeuzinho Vermelho;
Estudante B e C	Pinóquio;
Estudante E	Os Três Porquinhos.

Fonte: Elaborada pelos autores. 2019.

Os estudantes A e D destacaram ser o conto “Chapeuzinho Vermelho”, os estudantes B e C sinalizaram o conto “Pinóquio” e o estudante E citou “Os Três Porquinhos”.

Acredita-se que a escolha dos contos deu-se em função de os mesmos serem trabalhados em sala de aula pelo professor. A forma como foi conduzida a contação de histórias na rodinha, de maneira dramatizada, a criação de um cenário imaginário com música e envolvendo os estudantes enquanto personagem das histórias talvez tenha motivado os mesmos no momento da escolha. Esse encantamento que a contação de histórias transmite a uma criança, “se configura em estratégia pedagógica capaz de favorecer significativamente a prática docente (SILVA, 2013, p. 11). A autora explicita que “a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades intelectuais, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.”

A leitura dos contos foi feita com propósitos definidos. A intenção era a de garantir autonomia literária, e mais, permitir que os estudantes passassem a ter condições de compreender o mundo em sua volta, de maneira que fosse possível a ampliação de sua linguagem, apropriação do conhecimento, aprenda a se relacionar, desenvolva hábitos, atitudes, atenção e o gosto pela leitura (SILVA, 2013, p. 10).

No momento em que foram questionados sobre: “Você considera importante ler um conto, por quê?”, os estudantes atribuíram as seguintes respostas.

Tabela 5: Você considera importante ler um conto, por quê?

<b>Estudante</b>	<b>Respostas apresentadas</b>
Estudante A e E	Sim, porque melhora a minha leitura e escrita;
Estudante B e D	Sim, me ajuda a imaginar e criar uma situação diferente para a história;
Estudante C	Não, porque geralmente as histórias têm finais tristes

Fonte: Elaborada pelos autores. 2019.

Sobre a importância da leitura de um conto foram apresentadas respostas coerentes com o que se propôs em sala de aula a partir da atividade elaborada. Para os estudantes A e E é uma possibilidade de melhorar a leitura, já os estudantes B e D destacaram o valor do imaginário e da criação a partir do contato com os contos e o estudante C sinalizou sobre os finais tristes.

Cada estudante trouxe uma contribuição para concretização do estudo em pauta. Através de seus discursos sobre o porquê ler um conto é importante acrescenta-se a comprovação da relevância do mesmo a partir da colocação de Vasconcellos (2008) que destaca ser possível a criança desenvolver:

comportamento verbal, aprendendo a descrever seus próprios sentimentos e pensamentos, adquirindo vocabulário novo e aumentando sua influência verbal; comportamentos criativos, apresentando soluções originais e flexibilizando o pensamento ao considerar várias perspectivas sobre uma

mesma situação; o comportamento de ler, tornando a leitura mais atraente; uma visão crítica da realidade (VASCONCELLOS, 2008, p. 11).

A partir dos desdobramentos teóricos expostos pelo autor considera-se o conto um instrumento valioso e merece destaque nas discussões científicas vigentes e nas práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Sabe-se que o conto é um recurso favorável a formação cultural, emocional, política de um sujeito que mantém contato com este desde a infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo científico possibilitou ao pesquisador analisar e discutir sobre o problema levantado na pesquisa. A intenção não é a de esgotar as possibilidades de informações a respeito da abordagem, e sim abrir um leque de possibilidades para que novos pesquisadores acrescentem informações sobre a temática.

A leitura sempre foi denominada como um instrumento de poder. O sujeito que se apropria do mundo letrado consegue envolver-se em projetos sociais e efetivar esses projetos em seu dia a dia. A ausência da formação leitora implica em exclusão social, política e econômica. Galga os melhores desempenhos e espaços na sociedade aqueles que detêm o conhecimento da leitura e da escrita. Historicamente a nossa sociedade se constituiu dessa maneira, dando oportunidade de “ser” aqueles que dominam o ler e o escreve de modo sistemático.

Para reverter essa realidade excludente, as escolas têm buscado maneiras de oportunizar aos sujeitos a vir a ser, no entanto, o conto em sala de aula pode ter uma conotação positiva nesse aspecto, à medida que serve enquanto um instrumento de prazer, de enriquecimento pessoal, intelectual e projeta os sujeitos a formação de leitores competentes e atuantes na sociedade que se insere.

No escopo do trabalho em questão pode-se observar que por meio do conto um estudante pode manifestar suas opiniões, desenvolver suas potencialidades de leitura e escrita e tornar-se cidadão crítico, criativo e reflexivo. Para isso, é preciso envolvimento de personagens importantes como a família e professores. Esses personagens são fundamentais para o rompimento da exclusão e barbárie que viveu durante muitos anos sujeitos que não se apropriaram do mundo literário.

Assim, ao responder ao problema de pesquisa fez-se necessário a seleção de objetivos e levantamentos de hipóteses que pudessem ser comprovadas a partir das teorias utilizadas como forma de analisar e discutir a temática. Deste modo, ao apontar o conto na de sala de aula como um instrumento pedagógico favorável a formação leitora e escritora entende ser o mesmo um objeto de prazer e de conhecimento.

Com o estudo da temática apresentada é convincente esclarecer que ampliar as bases linguísticas por meio do conto é uma possibilidade de contribuir

para termos bons e futuros leitores ativos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/30757679/abramovich-fanny-literatura-infantil-gostosuras-e-bobices>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

ALMEIDA, Fernando José de. *Folha Explica Paulo Freire*. São Paulo: Editora Publifolha, 2009.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011

FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos” – O comportamento leitor do brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Retratos da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 22-51. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

RAMOS, Adriana de Melo; CAMPOS, Soraia Souza; FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves. Uma análise sobre estudos que relacionam a Literatura infantil e a oralidade na perspectiva Construtivista piagetiana. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 142-161, set./dez. 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1895/1776>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

SOUSA, Vivianne; FRANÇA, Sandro Alves; BARRETO, Herson. **A Abordagem Lietrária no Instituto Béradêro**: técnicas e estratégias que dinamizaram o processo. III ENLIJE, ISSN 2177-6911, 2010.

SILVA, Ivone Ribeiro da. **Contação de histórias para professores e crianças**: possibilidades de ensinar e aprender. 2013. 18 f. TCC (Especialização no curso de Aprendizagem e Desenvolvimento no Processo de Escolarização) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2013.

VALDEZ, Diane e COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil Um direito da Criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de Ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.163-184

VASCONCELOS, Laércia Abreu. **Brincando com histórias infantis**. 2. ed. Santo André: ESETEC, 2008.

**APÊNDICE A – Entrevista realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma Creche Municipal da cidade de Catu-Ba**

Título: O conto em sala de aula.

Dados do Entrevistado 01:

Série: 1 ano – Ensino Fundamental 1

1 Você costuma ouvir contos em quais espaços sociais?

- Em casa;
- Na escola;
- Na igreja.

Outros \_\_\_\_\_

2 Quem costuma ler um conto para você?

- Minha mãe;
- Minha professora;
- Meu avô ou avó;

Outros \_\_\_\_\_

3 Qual “valor” você conseguiu aprender após a leitura dos contos?

- Obediência       Coragem
- Paciência       É sempre bom falara a verdade

4 Qual conto você mais gosta de ouvir?

- Chapeuzinho vermelho;
- Os três porquinhos;
- A galinha dos ovos de ouro;
- Pinóquio.

5 Você considera importante ler um conto, por quê?

- Sim, porque melhora a minha leitura e escrita;
- Sim, me ajuda a imaginar e criar uma situação diferente para a história;
- Não, porque geralmente as histórias têm finais tristes.



# A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A MÚSICA COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

*Carlos Eduardo da Silva<sup>1</sup>*

*Ana Maria Carvalho<sup>2</sup>*

*Ana Paula Ribeiro Pinhal Costa<sup>3</sup>*

*Eliane Gonçalves Pasquoto Santos<sup>4</sup>*

*Fabiano da Rosa Romeiro<sup>5</sup>*

*Hélia Aparecida Israel Rodrigues<sup>6</sup>*

*Alessandra de Fátima Alves<sup>7</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o uso da música como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e no ensino e aprendizagem na educação infantil. Encontra-se aqui descrito como a musicalização não se trata apenas de um momento recreativo, mas como, também, proporciona ao indivíduo o desenvolvimento em suas habilidades cognitivas, associadas à linguagem e à memória. Por meio de pesquisa de campo realizada através de um questionário aplicado de forma remota, considerando o presente momento onde o distanciamento social está sendo utilizado como medida de segurança em tempos de pandemia, pode-se constatar, de forma unânime, que a música é uma ótima e importante ferramenta para o desenvolvimento infantil. A pesquisa atinge dois públicos: professores de ensino infantil regular e professores de música, cujas opiniões confirmam a grande

---

1 Doutorando pela UNESP, Mestre pela UFSCAR, Pedagogo, Advogado, Professor Universitário. E-mail: [adv.caed@gmail.com](mailto:adv.caed@gmail.com).

2 Bacharel em Secretariado Executivo pela UNITAU - Universidade de Taubaté/SP. Graduada em Pedagogia pela Univesp. E-mail: [teacher.annamaria21@gmail.com](mailto:teacher.annamaria21@gmail.com).

3 Graduada em Pedagogia pela Univesp. E-mail: [anappinhal@gmail.com](mailto:anappinhal@gmail.com).

4 Graduada em Pedagogia pela Univesp. E-mail: [elianegpasquoto@gmail.com](mailto:elianegpasquoto@gmail.com).

5 Bacharel em Enfermagem pela UNISEPE - Faculdades Integradas do Vale do Ribeira. Graduada em Pedagogia pela Univesp. E-mail: [fabiano\\_ipo@hotmail.com](mailto:fabiano_ipo@hotmail.com).

6 Gestão de Recursos Humanos, Especialista em Psicologia Organizacional - Universidade Anhanguera (UNIDERP). Graduada em Pedagogia pela Univesp E-Mail: [helia.israel@gmail.com](mailto:helia.israel@gmail.com).

7 Mestra em Educação. Professora de Matemática. Analista de Sistemas e Pedagogia. [aletcph@gmail.com](mailto:aletcph@gmail.com).

importância da utilização da música no ensino e aprendizagem - a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 regulamenta a obrigatoriedade do uso da música na escola de educação básica - porém, apresentando-se, ainda, um grande desafio de como efetivamente incorporar-se o uso da música no sistema público de ensino.

Para delimitar o tema do presente artigo, parte-se do conceito de que o ensino da música tem a possibilidade de contribuir na formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de exprimir seus sentimentos.

A linha de pesquisa ora utilizada é a qualitativa; conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem com base na interpretação de mundo e, partindo desse pressuposto, observam-se os cenários naturais ao nosso convívio. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos; diante disso, considera-se o que autores discorrem sobre o tema e, a partir daí, desenvolve-se uma solução ao problema apresentado com base nos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Um dos principais autores a fornecer embasamento teórico no desenvolvimento cognitivo é o educador francês Jean Piaget. Sua cooperação como fonte de pesquisa baseia-se na teoria da divisão, como se dá o desenvolvimento cognitivo em diferentes fases e levando em consideração a idade da criança, utilizando-se de cada estágio de seu desenvolvimento e interpretando que as habilidades são adquiridas de maneira cumulativa. A segunda maior referência sobre o desenvolvimento cognitivo neste estudo é obtida pelo russo Lev Vygotsky; segundo ele, as crianças aprendem a partir da internalização do meio ambiente e em suas relações sociais, o que, através do presente estudo, chega-se à conclusão de que se dá mais facilmente através do ensino da música.

O principal objetivo é apresentar uma solução para que a música seja melhor explorada dentro do campo da educação, objetivando trabalhar o desenvolvimento cognitivo das crianças na infância, como uma importante aliada no ensino e aprendizagem.

A música é uma linguagem universal e, definitivamente, está sempre presente na cultura humana, sendo, assim, um importante elemento para a formação integral da criança. Por ser um poderoso meio de interação, a música pode facilitar no processo de ensino e aprendizagem, através da estimulação da memória, na ampliação do vocabulário, criatividade etc., além de ser um elemento lúdico e prazeroso para as crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) :

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, 1998, p.48).

Diante disso, essa pesquisa se justifica ao pretender demonstrar como a música pode contribuir de maneira significativa para o ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento. Segundo Takatsu (2015), ao fazer uso da música no ensino-aprendizagem, os conteúdos tornam-se mais atraentes, permitindo, assim, de forma lúdica, a internalização de conceitos mais rapidamente.

O foco central da presente pesquisa é demonstrar como a linguagem musical pode contribuir significativamente no processo de desenvolvimento cognitivo na etapa da educação infantil. Segundo Piaget (1999), no estágio pré-operacional, estágio que vai dos 2 aos 7 anos, a linguagem é um recurso muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois a permite receber informações que no estágio anterior ainda não eram possíveis.

“Entre a linguagem e o pensamento, existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente, sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca.” (PIAGET, 1999, p. 85).

Sendo a música um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento infantil e seu enorme potencial de interação social, através desta pesquisa objetiva-se:

Evidenciar a importância da música como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem; Demonstrar como a música pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo; Ressaltar o papel do professor ao utilizar a música em sua prática educativa, priorizando o desenvolvimento integral da criança; Realizar uma revisão bibliográfica dos principais estudos sobre a importância da música no processo de ensino aprendizagem; Analisar os documentos educacionais oficiais que propõem essa prática educativa: Leis; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; Articular, interpretar e debater os dados com a fundamentação teórica; Contribuir com as futuras pesquisas relacionadas com a temática.

## 2 MÉTODO

Como metodologia de pesquisa, o presente trabalho utiliza, quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa. Tendo em vista a impossibilidade de ir a campo, optou-se pela aplicação da pesquisa, através de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas junto aos professores de diferentes instituições públicas e privadas, com e sem formação musical.

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou

organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/explicação do pesquisado. (GUERRA, 2014, p. 11).

Procedeu-se ao levantamento bibliográfico, a fim de reunir autores que mais contribuem para o melhor entendimento sobre o assunto, por meio de fontes como artigos, livros, revistas pedagógicas e *sites*, entre outros. “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. (GIL, 2017, p. 34). Realizou-se, também, pesquisa documental que, de acordo com Gil (2017), utiliza-se de documentos, elaborados a partir de assentamento, autorização, comunicação, etc.

Quanto à elaboração da pesquisa qualitativa, realizou-se um rol de perguntas em forma de questionário com base no tema escolhido pelo grupo de estudo, resultado de um *brainstorming*, o qual foi enviado a 18 (dezoito) professores no formato de formulário *on-line*.

A pesquisa contou com a participação de seres humanos não identificados, de acordo com a Resolução 510/2016 Art. 1º parágrafo único, inciso I, que traz expresso que pesquisas de opinião pública com participantes não identificados não serão registradas e nem avaliadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), nem pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Diante das respostas obtidas e após análise das mesmas, verificou-se que há um consenso entre os profissionais da educação sobre a importância da música na educação infantil. Entretanto, quando questionados sobre qual seria a formação necessária para ministrar aulas de música na educação infantil, professores do ensino regular se posicionaram da seguinte forma: alguns acham necessária a formação pedagógica e outros não responderam. Já os professores com formação musical responderam especificamente:

Professora 1 - “[...] penso que é importante conhecer sobre musicalização na Educação Infantil e compreender que ela contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e para o diálogo entre os Campos de Experiências”.

Professora 2 - “É necessária a graduação de Licenciatura em Música”.

Professora 3 - “O ensino da musicalização qualificada na Educação exige parceria do(a) professor(a) da turma com um professor(a) especialista formado em Música”.

Embora não seja o foco principal da presente pesquisa, surgiu o seguinte

questionamento: é necessária ou não a formação dos professores na área musical? Na tentativa de responder a essa pergunta, levou-se em conta os Campos de Experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais indicam as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva (BRASIL, 2018), além de outros documentos oficiais e estudiosos sobre arte e educação.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Em sua obra “Pequena História da Música”, Mário de Andrade (2015, p. 12) nos diz que “é comum afirmarem que a Música é tão velha quanto o homem; porém, talvez seja mais acertado falar que, como Arte, tenha sido ela, entre as artes, a que mais tardiamente se caracterizou”. Ainda segundo o autor, o homem possui em si mesmo os elementos formais da música que são o Som e o Ritmo, ou seja, os movimentos do coração e das mãos ao bater palmas podem determinar todos os elementos do ritmo. Já o som é produzido pela voz. Entretanto, o ritmo pode se desenvolver mais rápido, uma vez que pode fazer parte não só da música, mas da poesia e da dança, podendo essas três artes se manifestarem juntas formando uma só arte. (ANDRADE, 2015).

No Brasil, com a chegada dos missionários Jesuítas, em 1549, além de exercer grande influência na educação, seus valores e práticas também influenciaram o ensino de música em nosso país. Segundo Ribeiro (1992), o plano de estudos contido no ensino denominado *Ratio Studiorum* tinha uma metodologia rigorosa e concentrava suas atividades pedagógicas nos elementos da cultura europeia, começando pelo português, ensinamentos da doutrina cristã, ler e escrever e, por fim, poderia se optar pelo ensino do canto orfeônico e de música instrumental.

De acordo com Holler (2010), os Jesuítas perceberam o grande poder da música na catequização dos índios.

Godoi (2011) nos aponta que, do descobrimento até meados do século XX, o ensino da música não era direcionado a fins educativos, ela era utilizada para tocar instrumentos (cravo, piano, violão), na evangelização e em manifestações culturais.

A partir do século XX, de acordo com Andrade e Cunha (2016), as ideias de John Dewey e o movimento da escola nova influenciaram a educação musical no Brasil, trazendo a ideia de que a arte deveria ser retirada de seu local de veneração e ser colocada no centro da comunidade, não se restringindo apenas ao aluno que possuía algum talento ou um dom especial, mas ser acessível a todos contribuindo, assim, para a formação integral do ser humano.

[...] Dewey define arte como experiência e como forma de linguagem, a

situando no âmbito das práticas sociais. Assim, o autor contraria frontalmente a definição hegemonicamente aceita que atribui ao fazer artístico uma condição superior, um caráter perfectivo isolado das condições concretas de criação, uma prática que emana de instâncias metafísicas, realizada somente por quem possui um dom que o aproxima da esfera divina. Retomando o sentido atribuído pelos gregos antigos [...] (ANDRADE; CUNHA, 2016, p. 308).

Atualmente, a lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 regulamenta a obrigatoriedade do uso da música na escola de educação básica devido à sua grande importância cultural e social. Outro documento importante são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram elaborados para orientarem os educadores, e que evidenciam, entre outros princípios, a necessidade de: Organizar intencionalmente [...], ora espontâneas e livres, como campos de experiências que aproveitam e sistematizam as situações, e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 82).

Conforme consta do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização curricular da Educação Infantil tem por base cinco campos de experiência, onde se encontram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre os quais temos os “traços, sons, cores e formas”, que nos apontam que a criança ao vivenciar diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas locais e universais no espaço escolar, através da música, teatro, dança, audiovisual, recebe uma considerável contribuição no que tange ao seu desenvolvimento do senso estético e crítico, do conhecimento sobre si mesma, sobre os outros e o sobre o mundo ao seu redor.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfiguram, permanentemente, a cultura e potencializam suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 41).

Segundo Rego (1995), para Vygotsky a cultura é um elemento importantíssimo para o desenvolvimento psicológico, pois é através do contexto cultural e histórico que são incorporadas todas as formas de comportamentos dos indivíduos.

A música - compreendida como linguagem e meio de conhecimento - está intensamente presente em nosso cotidiano através do rádio, da TV, de gravações e propagandas. Por isso, desde bem pequenas, as crianças têm contato com várias músicas e conseguem identificá-las. (UNESCO, 2005, p. 2).

Na teoria cognitivista de Vygotsky (1991), as crianças antes mesmo de

frequentarem a escola já tiveram uma experiência prévia de aprendizagem em seu cotidiano com a família e com seus amigos, sendo que o professor deve utilizar isso como ponto de partida. De acordo com o autor, inicialmente a linguagem é utilizada como meio de comunicação e, ao se transformar em fala interior, o pensamento da criança se estrutura, resultando assim no processo do desenvolvimento psicológico. Logo, o desenvolvimento se dá de fora para dentro por um processo de internalização. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

Quando falamos em desenvolvimento cognitivo através da música, talvez se pense que são necessários vários recursos, mas partindo do pressuposto que trata-se de um processo de expressão de diferentes sons, como, por exemplo, o som de batidas das palmas das mãos ou dos pés, um assóvio ou os sons da natureza, Brito (2003) nos sugere que essa produção pode ser feita de diversas formas:

[...] descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto [...], por meio de pesquisas de matérias disponíveis na sala de aula ou que se encontre no pátio da escola etc. Sementes, folhas secas, pedrinhas, água, bacia, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição, para pesquisar, experimentar, ouvir e transformar. (BRITO, 2003, p. 164).

Dessa forma, a criança tem a oportunidade de explorar sozinha os meios de produzir seu próprio repertório, mesmo quando não tem a presença de um adulto conduzindo-a a esta ação, porque a curiosidade a partir do novo que lhe é apresentado a leva à curiosidade e ao estímulo de explorar cada vez mais o seu entorno; e para que essa proposta de exploração de sons seja bem sucedida, é necessário que a criança tenha essa liberdade, segundo Brito (2003).

É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...] (BRITO, 2003, p. 93).

Logo, quanto mais a criança for estimulada através de atividades como cantar, dançar, realizar gestos, bater palmas e pés etc., mais desenvolverá seu intelecto, visto que é na etapa da educação infantil que a criança está mais receptiva para o desenvolvimento da aprendizagem e de novas descobertas. (BETTI; SILVA; ALMEIDA, 2013).

Ferracioli (1999) nos recorda que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá quando o indivíduo se sente motivado pelo objeto que o desafia e limita.

Para Piaget, o indivíduo assimila o estímulo e, após uma interação ativa,

emite uma resposta, ou seja, o conhecimento adquirido não é devido a uma ação unilateral do meio (estímulo) sobre o sujeito passivo, mas sim a uma interação nos dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e ao mesmo tempo do sujeito sobre o estímulo (FERRACIOLI, 1999, p.11).

Além disso, para Piaget, os esquemas mais elementares para se aprender se dá a partir do contato direto com o objeto, ou seja, é através dos órgãos do sentido (visão, tato, audição, olfato e paladar) e de experiências concretas que se desenvolve a inteligência da criança. (MUNARI, 2010).

Tanto a teoria do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky quanto a de Piaget se apoiam em um paradigma construtivista, no qual entende-se que para que a criança se desenvolva em sua integralidade é essencial que haja um ambiente em que os sujeitos sejam atuantes e interativos. Entretanto, para Vygotsky é o aprendizado por meio das interações sociais que determina o desenvolvimento cognitivo; já para Piaget é a maturidade que condiciona o aprendizado que, conseqüentemente, se dá a partir de suas próprias experiências.

Diante da visão cognitivista, pode-se dizer que todos os estímulos que uma criança vier a receber através de atividades musicais irão contribuir para o desenvolvimento de seu intelecto. Nesse sentido, o meio escolar pode contribuir muito para que as crianças possam interagir e progredir nas etapas de seu desenvolvimento; para tanto, a Educação Infantil deve proporcionar à criança meios onde possa agir, explorar, analisar e compreender o mundo que a cerca.

Segundo Springer e Deutsch (1998), o hemisfério esquerdo do cérebro está relacionado à compreensão da linguagem e tem função analítica das informações; já o hemisfério direito está relacionado às funções sensoriais, espaciais e intuitivas, ou seja, está associado às artes, à observação e à interpretação do mundo.

Pesquisas em neurociência evidenciaram que quando se recebe estímulos musicais, como, por exemplo, tocar um instrumento, são ativadas várias funções cerebrais complexas responsáveis pelo córtex visual, auditivo e motor, permitindo que os dois hemisférios do cérebro trabalhem ao mesmo tempo e, conseqüentemente, possam resolver com mais facilidade e de forma criativa problemas de ordem acadêmica e social. (FERNANDES; RIZZO, 2018).

Pesquisas nessa área também nos indicam que a infância é o período em que o cérebro mais se desenvolve, visto que, é nessa fase que as conexões cerebrais dão origem aos diversos sistemas do neurodesenvolvimento e, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento de várias inteligências. (ILARI, 2003).

Assim, a criança em fase escolar, em especial na Educação Infantil, ao ter contato com diferentes atividades com musicalização, é beneficiada com o desenvolvimento de sua percepção auditiva, visual e tátil, além de receber estímulos à sua criatividade, ao aumento de sua concentração, de sua atenção e de seu



raciocínio lógico. (GOHN; STAVRACAS, 2010).

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memória futuras. A presença de cor, música, sensações (tais como a massagem do bebê), variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benéficos (desde que não sejam excessivos). (CARDOSO; SABBATINI, 2000, p. 2).

Outro benefício da música na educação infantil segundo Takatsu (2015) é o fato de que ao cantar a respiração se torna mais profunda, resultando em uma entrada maior de ar nos pulmões; conseqüentemente, o aumento da circulação sanguínea leva a uma melhora das funções cognitivas como a concentração e a memória. Adicionado a isso, segundo a autora, “o conteúdo das músicas também pode levar o indivíduo a refletir sobre sua vida e solucionar problemas”. (TAKATSU, 2015, p. 37).

Ainda, Swanwick (2014) nos lembra que as artes são muito valorizadas e importantes para a educação porque são muito parecidas com brincar, ademais são atividades em que a imitação e a imaginação podem ser vivenciadas ao longo e além da infância; em vista disso, são tão essenciais para o desenvolvimento cognitivo quanto a linguagem. “As artes são frequentemente vistas como criadoras de mundo de sonho, dentro das quais podemos “escapar” da realidade”. (SWANWICK, 2014, p. 5).

Diante disso, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior nos aponta a necessidade da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de competências necessárias a fim de atuar na educação infantil. O documento estabelece que: “A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas”. (BRASIL, 2000, p. 13).

Temos, também, as propostas do Ministério da Educação (MEC), que colocou à disposição dos professores os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) como norteador das práticas educativas a serem trabalhadas em sala de aula, tendo a Música como um de seus eixos de trabalhos (RCNEI, 1998). “Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade”. (RCNEI, 1998, p. 46).

Em vista disso, o papel do professor é de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem e o mesmo deve ter sempre e de forma clara quais são os objetivos que devem ser alcançados, a fim de obter uma educação de qualidade. Para tanto, o docente precisa desenvolver estratégias que garantam a

apropriação do conhecimento e dos elementos da cultura, sempre priorizando o desenvolvimento integral da criança.

Como ressaltamos ao longo deste artigo, a música é um excelente recurso pedagógico, pois trata-se de um instrumento multifuncional bastante acessível que abrange várias áreas de desenvolvimento social e cognitivo, podendo ser usado em diversas faixas etárias. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (RCNEI, 1998, p. 47).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve seu início a partir de uma entrevista *on-line* com alguns educadores das redes pública e privada e, adicionalmente após uma revisão bibliográfica, foi possível constatar que tanto na teoria quanto na prática a música é um excelente recurso pedagógico para viabilizar a prática docente.

No entanto, houve uma divergência de opinião entre os profissionais da educação quanto à necessidade de formação na área musical para se ministrar aulas de música. Para responder essa questão, buscamos informações em documentos e estudiosos na respectiva área; todavia, descobrimos que a necessidade de uma formação específica ainda não está totalmente definida, cabendo aos pedagogos realizarem esse trabalho, muito embora a necessidade da formação específica na área não esteja descartada.

Verificou-se a importância de documentos, bem como de teorias, que orientam e fornecem ao pedagogo subsídios, auxiliando-o na seleção de conteúdos e materiais, para que, de forma ativa, possa desenvolver nas crianças a sensibilidade auditiva, a imaginação, a cognição, entre outros, a fim de prepará-las para a vida em sociedade. Além disso, constatou-se que a união da teoria com a prática é indispensável, constituindo mesmo um dever do professor estar em constante aperfeiçoamento em sua atividade como educador, podendo, desta forma, oferecer aos alunos um conteúdo que fomente o seu interesse e desejo em aprender sempre mais.

Por fim, concluiu-se ser essencial e de suma importância ao docente proporcionar aos alunos da Educação Infantil momentos de descontração através de atividades lúdicas, fazendo uso da música como um instrumento que objetive não apenas facilitar o entendimento de situações corriqueiras mas que, também, lhes cause boas impressões e saudáveis lembranças ao longo de suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E.N.F.; CUNHA, M.V. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, Vol 3, Nº 2, 2016. Disponível em: [The Contribution of John Dewey to Art Teaching in Brazil | Andrade | Espacio, Tiempo y Educación \(espaciotiempo.educación.com\)](#). Acesso em: 30 out. 2021.
- ANDRADE, M. **Pequena História da Música**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2015.
- BETTI, L. C. N.; SILVA, D. F.; ALMEIDA, F. F. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança**. Conselho Editorial, p. 45, 2013. Disponível em: [http://www.hnfc69699.com/pdf/os\\_0010\\_16\\_fam\\_revista\\_interativa\\_n-10.pdf#page=45](http://www.hnfc69699.com/pdf/os_0010_16_fam_revista_interativa_n-10.pdf#page=45) Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRASIL, MEC. SEF. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br › images> Acesso em: 27 set. 2021.
- BRASIL, MEC. SEF. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília; SEB, 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/07/fl-paraxxmetro-13-07.pdf> .Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** Brasília; Mec/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.
- BRASIL, **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 07 nov. 2021.
- BRASIL MEC., **Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica de Nível Superior**. DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=dQUI4OQfk8YC&lpg=PA9&ots=LnzMC\\_k4Gn&lr&hl=pt-BR&pg=PA9#v=onepage&f=true](https://books.google.com.br/books?id=dQUI4OQfk8YC&lpg=PA9&ots=LnzMC_k4Gn&lr&hl=pt-BR&pg=PA9#v=onepage&f=true). Acesso em: 06 nov. 2021.
- CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. E. Aprendizagem e Mudanças no Cérebro. Campinas. **Revista Cérebro e Mente**, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/29848213/Aprendizagem\\_e\\_mudan%C3%A7as\\_no\\_c%C3%A9rebro](https://www.academia.edu/29848213/Aprendizagem_e_mudan%C3%A7as_no_c%C3%A9rebro). Acesso em: 04 nov. 2021.
- CARNELUTTI, F. **Metodologia do direito**. Campinas: Bookseller, 2005.
- CERVO, A. L.; BERVIAN; AMADO; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da

pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUPAS, M. A. **Pesquisando e normalizando**: Noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos. EdUFSCar, 2004.

FERNANDES, E.; RIZZO, S. C.. Neurociência e os Benefícios da Música para o desenvolvimento Cerebral e a Educação Escolar. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 5, p. 13-20, dec. 2018. ISSN 2594-4797. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/793>. Acesso em: 04 nov. 2021.

FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *In*: **RBEP**, Brasília, v. 80, n. 194., 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i194.1001> .Acesso em: 30 out. 2021.

FIGUEIREDO, S. O processo de Aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da Música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola>. Acesso em: 25 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOI, L. R. **A importância da Música na Educação Infantil**. Londrina, 2011. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/03/A-importancia-da-m%C3%BAsica-na-ed.-infantil.-pdf.pdf>. Acesso em: 02 nov. 21.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I.. O papel da música na educação infantil. **Eccos Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?cites=7322397162313858691&as\\_sdt=2005&smidt=0,5--pt-BR](https://scholar.google.com.br/scholar?cites=7322397162313858691&as_sdt=2005&smidt=0,5--pt-BR). Acesso em: 03 nov. 2021.

GUERRA, E.L.A, **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Ed. Grupo Ânima Educação, Belo Horizonte, 2014.

HOLLER, M. T. **Os jesuítas no Brasil colonial**. Campinas. Editora da Unicamp, 2010.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Porto Alegre. **Revista Abem**. n° 9, 2003. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/revista\\_abem/ed9/revista9\\_artigo1.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_artigo1.pdf). Acesso em: 04 nov. 2021.

MUNARI A.. **Jean Piaget**. Recife. Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf> . Acesso em: 04 nov. 2021.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro:

Zahar, 1973.

PIAGET J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense. 24<sup>a</sup> ed. 1999. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/11/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

REGO, T.C., **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez Editora, 12<sup>a</sup> ed., 1992.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Londrina. **Revista Abem**, n° 20, 2008. Disponível em: <https://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/article/view/247>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SPRINGER, S. P.; DEUTSCH, G. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. São Paulo. Summus, 1998. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bQ3yCyGoIRcC&oi=fnd&pg=PA13&dq=hemisf%C3%A9rio+direito+do+c%C3%A9rebro&ots=XgRQkpA9wg&sig=rObayy-toL1-mSUjqVk>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014. 9788551303948. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551303948/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TAKATSU, M. M. **Artes, Educação e Música**. [recurso eletrônico]: Cengage Learning Brasil, 2015. 9788522123735. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123735/>. Acesso em: 25 set. 2021.

UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. **A criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo**. Brasília., 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2056917-A-crianca-descobrendo-interpretando-e-agindo-sobre-o-mundo.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

VIEIRA, M. M. F. ; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 25 set. 2021.

VYGOTSKI, L. S. (1984) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

# A UTILIDADE EM CODIFICAR E DECOFICAR TEXTOS NO COTIDIANO E SUAS IMPLICAÇÕES NA LINGUAGEM

*Aline Suely Dias de Souza Ferreira<sup>1</sup>*

*Marcos Antônio de Araújo Dias<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios que a comunicação se tornou algo indispensável e relevante, de distintas maneiras o ser humano é capaz de se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor, e essa comunicação se dá por meio da linguagem, sendo através dela que os seres humanos conseguem se relacionar e decodificar mensagens para que as mesmas sejam entendíveis e assimiladas.

A língua é o meio que o indivíduo encontra para tornar a linguagem mais produtiva e receptiva, ou seja, é o canal onde as mensagens transmitidas são veiculadas e processadas com o propósito de tornar viável a comunicação.

Um texto é sempre algo a ser discutido e repensado, pois ainda existem barreiras que dificultam o entendimento dele, em virtude da falsa ideia de que texto para ser texto é necessário ter palavras, quando na verdade, para ser considerado texto é imprescindível ter apenas o entendimento, ainda que o mesmo seja não verbal (com símbolos e ou imagens).

Nem sempre saber ler está ligado ao processo de ensino e aprendizagem, as vezes o domínio de conhecimentos não tem uma relação intrínseca com a aprendizagem, pois muitas vezes o indivíduo sabe ler, mas não consegue decodificar textos e isso interfere diretamente em seu entendimento.

Decodificar textos vai muito além do que interpretá-los, mas significa compreender em seus diversos aspectos e performances, dentro de contextos sociais que ultrapassam simplesmente compreender o sentido de um texto.

Interpretar textos consiste em adquirir estratégias para conseguir

---

1 Especialista em Ensino de Língua Estrangeira Moderna - Inglês pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC. E-mail: kalinnedias@gmail.com.

2 Mestre em Linguística, pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Especialista em Ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC. Professor efetivo no Instituto Federal de Alagoas – IFAL. E-mail: marcos.dias@yahoo.com.

habilidades em perceber seus pontos de formalidades e ou informalidades levando em consideração seus contextos históricos, culturais e sociais.

Levando em consideração que a gramática normativa é a vigente, o processo de leitura e escrita advém da necessidade em adquirir uma linguagem apropriada ao contexto da qual o ser humano está inserido.

Partindo desse princípio o processo de fonia e grafia será discutido e estudado, não apenas como um fenômeno linguístico, mas também como um princípio norteador facilitando o entendimento.

Esse processo só se completa com o uso da leitura, pois somente através dela é possível que o indivíduo possa perpetuar suas diversas perspectivas a respeito de um tema em questão, por meio da leitura conhecesse o foco de um processo podendo o indivíduo entender o significado de um texto.

A leitura é algo complexo e inovador, que nos permite percorrer o caminho do entendimento e comunicação, e isso decorreu graças ao processo da tecnologia e da informação, com o advento da globalização e da urbanização.

De acordo com a BNCC, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

Em virtude desse fato, na sociedade na qual vivemos, saber ler e interpretar é algo proveniente de uma cultura no qual distingue-se de termos característicos desse aspecto, como por exemplo, as relações entre alfabetizar e letrar, que apesar de serem similares são norteadores de caminhos distintos no processo de ensino e aprendizagem e que interferem na gramática.

## **2. UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM**

O processo da comunicação nos torna aptos a explorar as distintas peculiaridades da linguagem em meio ao processo do ensino aprendizagem tornando-nos capazes de aprimorar nossa facilidade em interpretar textos advindos da escrita e leitura.

Em meio a tantas diversidades culturais existentes no Brasil, a língua, ferramenta aliada a comunicação, surge com o objetivo de estreitar as fronteiras da comunicação, tornando-a mais ágil ao nosso cotidiano.

O único ponto a ser discutido é, de que forma a mensagem é transmitida e, se a mesma obtém o êxito esperado, uma vez que há muitas peculiaridades que dificultam o próprio entendimento da língua.

Essas particularidades variam conforme inúmeros fatores, e se estendem as próprias dificuldades dos falantes, o que ainda carece de um olhar diferenciado em seu uso tão descontínuo e assistemático, em virtude de tantas problemáticas

do dia a dia.

Essas problemáticas são inerentes ao uso da linguagem, mas acima de tudo ao processo de ensino aprendizagem no que se refere a sua prática contínua e prioritariamente, na forma de assimilação e absorção da leitura que temos ao nos depararmos com um determinado contexto.

A leitura é algo discutido desde os primórdios; onde as pinturas rupestres eram formas de comunicação humana e delas dependiam certos entendimentos mínimos para sobreviver, mas de uma leitura mais interpretativa, e não está sendo falado da leitura “nua e crua” no qual era imprescindível conhecer as letras do alfabeto.

Nessa época, até era importante certos controles e domínios para perceber nosso conhecimento de leitura e escrita, mas nota-se com o passar do tempo que isso está mudando, com o avanço da tecnologia e da globalização, nossa percepção de mundo está mais restrita e seletiva.

Percebe-se uma leitura que vai muito além de interpretar textos e dos domínios da gramática normativa, pois ler implica também em conhecer, dominar, inclusive imagens não verbais.

E esse é o fator crucial da leitura, pois muitos pensam que para conseguir aprender a ler basta conhecer as letras e sua função no cotidiano, porém isso já foi inúmeras vezes provado e comprovado cientificamente que não é verdade.

Com o advento da globalização, informação e tecnologia o que se pensava sobre o que de fato era leitura “caiu por terra”, e até quem se achava importante por saber ler, hoje não tem significado algum, mesmo porque o mercado de trabalho exige determinadas competências e habilidades que dispensam ser minimamente letrados.

Às vezes, saber ler e escrever não quer dizer que o indivíduo consegue assimilar, entender e interpretar todo tipo de texto, visto que há uma infinidade de gêneros e tipos textuais, assim como de variantes linguísticas que interferem no uso formal ou informal da escrita.

Quanto maior o domínio da leitura e escrita maior o controle do acervo linguístico, e mais, de onde e como usar, pois a linguagem permite que possamos usa-la de acordo com o contexto da qual está inserido, ou seja, dependerá do falante e ou do contexto de qual maneira deveremos utilizar a língua.

Segundo Cagliari (1999),

a pessoa que lê muito e escreve bastante, com o tempo, passa a encontrar menos dificuldades em escrever corretamente de acordo com as regras ortográficas. Sabe-se que a grande dificuldade está em escrever palavras com pouco uso textual. Quando o usuário não tem o hábito de ler e escrever, as dificuldades aumentam. E essa é uma realidade que acontece com a maioria dos alunos que cursam o Ensino Fundamental, principalmente em séries iniciais, quando estão na fase de aquisição da escrita.



Partindo desse princípio, o uso de padrões formais ou informais também dependerá de todo um contexto, assim como os discursos, entonação. É importante acentuar que a linguagem usada ou a pontuação adequada vem de contextos que determinam sua inserção.

Há quem diga que quem ensina aprende outras vezes, e ao mesmo tempo que a técnica é mútua, há uma troca significativa de informações, que vai desde o esboço do pensar, até a prática em exercer tal ofício, educar ou ensinar vai sempre além das próprias expectativas, inclusive até mesmo de quem sistematizou a metodologia, portanto a arte de absorver e aprender é processual e contínua.

A escola tem um importante papel de ensinar e educar, não apenas trazendo normas e conceitos, mas procurando direcionar e concretizar o ensino construtivista, tornando o aluno um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade.

A criança, ao frequentar a escola traz consigo um conhecimento de mundo que é automaticamente sistematizado dentro do ambiente escolar, inegavelmente ela inicia a fase de alfabetização sem muito conhecimento e habilidade na aquisição da escrita e domínio de leitura, mas cabe ao docente auxiliar nesse processo.

Notavelmente, muitos discentes chegam a escola ainda com conceitos arcaicos e tradicionais no que diz respeito ao ensino, acham que alfabetização e letramento tem as mesmas definições, que só se lê textos que contenham palavras, e que se não tiver palavras nem se trata de texto.

Muitos alunos acham que a interpretação de textos é algo banal e sem importância, mas atualmente as provas de concursos e vestibulares estão dando mais importância aos textos do que a gramática puramente conteudista.

Quem não se recorda da época em que o ensino era tradicional e sistematizado, as pessoas não aprendiam, apenas reproduziam o conteúdo, pois tinham o hábito de decorar e repassar, até nossos professores eram metódicos e ritualistas, e nossos pais se confortavam com esta maneira inusitada de aprender o conteúdo abordado em sala de aula. Ler e estudar era algo mecânico e repetitivo.

De acordo com Cagliari, “O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização” (CAGLIARI, 2002, p.15). Era dessa maneira que muitas pessoas aprendiam a ler e escrever sem ir à escola: um processo que decorria da transmissão de conhecimento da leitura e da escrita entre as pessoas.

Nem sempre o que falamos conseguimos relacioná-los harmonicamente com a escrita, tendo em vista a enorme quantidade, eu diria até excessiva de normas padrão, fica cada vez mais complexo falar e escrever da mesma maneira e não deixando de desobedecer aos modelos padrões de regras de concordância verbal e nominal.

O que dificulta para a maioria da população que infelizmente desconhece a dualidade “certo” e “errado, é justamente encaixar os vocábulos nas lacunas

corretas e tornar o dito o mais próximo possível da prática da escrita.

Escrever não é tão difícil, porém se torna mais complicado com o descomprometimento das normas da gramática, o que nos torna ainda mais reféns de uma cultura clássica e que nos é imposta constantemente.

Por este motivo que a leitura é algo gratificante e prazerosa, é por meio dela que enxergamos e decodificamos o mundo ao redor, ler não significa apenas decodificar, mas compreender o que nos cerca possibilitando a descoberta de um “mundo novo”, que traz um inexplicável conhecimento teórico e de mundo, e nos proporciona crescimento pessoal e profissional.

Mesmo com tantas nuances e possibilidades proporcionada pelo vasto universo da leitura, muitos dizem exatamente o contrário, por não terem oportunidades de instrução e cultura, ou o hábito da leitura, detestam ler e consequentemente interpretar textos, e esse fator dificulta em demasia o entendimento das coisas tornando o processo de assimilação cada vez mais difícil e tenebroso.

Quem não lê sente inúmeras dificuldades em aprender, desfavorece o poder intelectual e enfraquece o aspecto cognitivo de tal forma que torna o cidadão um ser estático e imóvel, ou seja, sem perspectiva de melhora de vida, isso acarreta em diversos aspectos negativos de aprendizagem, ao invés de progredir o cidadão regride por não estar em contato frequente com a leitura verbal ou não verbal.

De acordo com Cagliari (1999),

problematiza a questão da ortografia não só na escola, colocando-a como uma questão no cotidiano de todos, bem como a dificuldade de se escrever segundo a ortografia vigente. Não são exclusivamente os alunos na fase da aquisição da escrita que ficam em dúvida de como se escreve, por exemplo, a palavra “exceção”. Porém, as crianças na primeira fase, possuem ainda pouca leitura, o que torna o uso da ortografia mais complicado. Também alunos mesmo do ensino superior e professores apresentam dificuldades na escrita de muitas palavras e, não raro, nos deparamos com erros que consideramos “primários” na escrita de jovens universitários.

Talvez essa dificuldade seja por um conceito arcaico que aprendemos ao longo do tempo que ler é cansativo e entediante, ou exatamente o inverso, que ler é algo fácil e corriqueiro, o fato é que a proeza de assimilar, entender e interpretar não é algo aprendível com fórmulas, mas algo que é adquirido pouco a pouco.

Ler precisa ser um exercício diário que envolve estímulo e dedicação, assim sendo, trata-se de um processo que vai além de regras ou normas. É importante destacar também que não é algo imóvel ou estático, mas algo que vai se descobrindo e se revelando aos poucos.

Em tempos de pandemia, numa época onde o mundo nos obrigou a estar mais em casa, mesmo trabalhando, a leitura tem se tornado até mesmo um refúgio para a solidão, onde na pior das hipóteses a leitura sirva para lazer e

entretenimento. Imagina-se que isso tenha favorecido o hábito de ler.

A leitura precisa ser buscada, incentivada e até espontânea, e não algo obrigado e metódico, tem que ser motivadora e prazerosa, mesmo que seja para um fim específico, como mestrado, concurso, vestibular.

Devemos encontrar algo que nos favoreça a leitura para torná-la mais atrativa e agradável, pois sem ela conseguiríamos sobreviver em meio a tanta informação e conhecimento, principalmente hoje na era digital, pois quanto mais ausente for o costume da leitura e interpretação mais complicado é o esclarecimento e a absorção dos fatos do cotidiano, dificultando até de inserir-se no mercado de trabalho.

Interpretar nunca foi uma tarefa fácil, ao contrário, permanece árdua e tenebrosa, isso porque existe uma infinidade de códigos linguísticos, alguns que conhecemos, outros que aprendemos no decorrer do processo da nossa língua; e sua decodificação equivocada gera problema constante e duradouro, pois não se obtém uma comunicação coerente e precisa.

Conhecer e desenvolver esses códigos influi diretamente em nossa capacidade intelectual de nos articular enquanto cidadãos críticos e pensantes, quanto maior for o nosso grau de conhecimento sobre leitura e escrita, indiscutivelmente é o nosso grau de aperfeiçoamento e domínio da língua materna.

O crescimento de nossas habilidades assume cada vez mais um papel efetivo e condizente com nossas capacidades cognitivas, e isso determina enfaticamente o compromisso não apenas com o processo ensino aprendizagem, mas também seu entendimento, pois de nada adiantaria se entendêssemos e isso não gerasse uma comunicação plausível e promissora.

Desta forma, vale salientar a importância de ler e escrever bem e continuamente, como um processo lógico e gradativo, sempre levando em consideração os diversos aspectos da leitura e entendimento como forma de assimilação, e acima de tudo, suas distintas variedades da língua culturalmente e socialmente.

No mundo em que vivemos demasiadamente multicultural nunca foi tão difícil falar ou se expressar, e conseqüentemente interpretar o que ouvimos ou dizemos dentro de um contexto, e ao mesmo tempo relacionar o mesmo com a escrita, pois essas duas vertentes da educação são completamente diferentes.

Na oralidade e na prática da escrita há uma enorme discrepância entre os seus verdadeiros conceitos, o que nos torna submissos da gramática normativa, pois apesar de tanto o que se fala a respeito do construtivismo ainda é de fundamental importância conhecermos e utilizarmos as regras em seus respectivos contextos, levando em consideração o ambiente e o meio social em que se encontra a palavra, por isso que é necessário avaliarmos bem o sentido do vocábulo e sua importância no contexto textual.

Nesse aspecto, o conceito de que muitos têm de que se trata de “erro”

passa a assumir uma outra conotação, não esquecendo de que devemos levar em consideração a teoria que a nossa gramática é bastante abrangente, e ao mesmo tempo peculiar em termos de escrita e fonia, tanto que a ideia vem se desmistificando que não trata de uma falha, mas que são apenas pontos de vista diferentes que precisam ser observados e respeitados.

Salienta-se indiscutivelmente a importância de entender as pluralidades de uma mesma palavra em diferentes ângulos e contextos, e com isso, saber utilizar a mesma dentro da língua padrão ou não padrão, mas sempre com um fim específico que justifique o seu uso.

As palavras têm uma interferência direta no uso da linguagem quanto a fonia e escrita, pois são elas que irão definir qual o contexto apropriado para a aquisição da escrita, e conseqüentemente para o entendimento textual.

Bueno (1996) corrobora outros autores ao apresentar o conceito de ortografia como “parte da gramática que ensina a escrever corretamente as palavras; maneira de escrever as palavras” (BUENO, 1996, p. 472).

Somente a partir disso é que poderemos conseguir interpretar os textos, porque cada texto tem sua especificidade e importância dentro de um contexto específico e isso implica em alguns fatores gramaticais conforme mencionado anteriormente, interferindo também no uso padrão ou não padrão e adequação do texto quanto ao seu gênero ou tipologia.

### 3. CONCLUSÃO

Com o advento da tecnologia e da globalização, conceitos antes estabelecidos e vivenciados começaram a se diferenciar até então de teorias já estabelecidas e impostas pela sociedade arcaica e conservadora.

O processo da comunicação se inicia desde os primórdios, é por meio dela que desde cedo o indivíduo desenvolve sua linguagem por intermédio da língua, e essa capacidade gera o entendimento entre os textos.

Entender um texto é indiscutivelmente complexo e instigante, pois vai muito mais além que saber ler e escrever, consiste em saber interpretar, compreender, inferir e fazer associações com a realidade ao redor.

Partindo desse princípio, leitura e da escrita torna-se bem mais abrangente do que se pode falar ou discutir, pensar em “certo” ou “errado” não é meramente uma questão gramatical, mas um aspecto puramente contextual onde as divergências já iniciam com o advento da leitura, que já foi visto anteriormente que a mesma interfere diretamente no entendimento da comunicação.

A escrita é um fenômeno linguístico que se depreende da ideia de que somos educados a aceitar a gramática normativa como padrão social, onde o que desvia está em desacordo com o advento da cultura e da elite.

Por outro lado, a leitura é uma perspectiva onde deve-se inicialmente aprimorar a visão que consiste em perceber que ler e interpretar são vertentes distintas, e que alfabetização e letramento também são possibilidades que norteiam a educação de forma diferente e peculiar.

Letrar e alfabetizar partem do princípio que não basta apenas conhecer as normas e regras gramaticais, porém é necessário perceber e compreender suas especificidades e peculiaridades fazendo associações com a prática do dia a dia.

Com isso, nota-se a importância de compreender todas as nuances da gramática desde a questão textual até as questões que envolvem conhecimentos acerca do uso da mesma em seu cotidiano.

#### **4. REFERÊNCIAS**

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

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

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 18, n. 20, p. p. 43-58, dez. 2002. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097/1749>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

# O PORTUGUÊS QUE A CRIANÇA FALA E O PORTUGUÊS QUE A ESCOLA ENSINA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Claudimir José da Silva<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

Falar sobre o ensino da língua materna, sobretudo, no campo da alfabetização requer discussões acerca da concepção de linguagem que trago para desenvolver esse trabalho. O que o professor compreende por língua irá influenciar no modo como ele desenvolve esse trabalho na sala de aula.

A concepção de linguagem, sobretudo verbal, e de ensino da língua materna que trazemos para esse campo tem como alicerce, principalmente, os autores Geraldi (1984, 2013), Marcuschi (2001), Bagno (2009), (2014) e (2015) e Soares (2003). Quando muitos professores pensam no ensino da língua, dentro da sala de aula, como momento para se ensinar estruturas e nomenclaturas de classes de palavras, percebemos a língua perde sua função enquanto manifestação viva e instituição social, passando a ser considerada apenas como objeto externo ao sujeito. Segundo Bagno (2009, p. 45), “a língua tem que servir aos seus falantes, e não o contrário”. Pensar o ensino da língua é justamente refletir sobre como eu uso a minha língua, seja na fala ou na escrita.

A proposta deste texto é levantar discussões e reflexões acerca do ensino da língua materna, no processo de alfabetização. O ponto de partida para tais reflexões sai da indagação: qual português a criança fala e qual português a escola ensina? Buscando refletir-se a concepção de linguagem que professor usa faz reflexões, juntamente com a criança, acerca de como usamos a língua em nossos contextos.

Os autores Rojo (2009), Cagliari (1992) e Bagno (2009), (2014) e (2015) trazem que a língua mecânica torna-se artificial dentro da sala de aula e fora da

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação, no PPGE, pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Alfabetização e Letramento, pela UNINTER, e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pela FAVENI. Graduado em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na Rede Pública, no Estado de Minas Gerais e no Município de Barroso/MG. E-mail: claudimirjsilva@hotmail.com.

realidade. Isto causa dificuldades para que o aluno compreenda a língua como manifestação viva e que possui vários usos na sociedade.

Para desenvolver este trabalho, separamos este texto em três seções, sendo: a primeira destina a pontuar algumas questões acerca das concepções de língua que norteiam o ensino da língua; a segunda fazer algumas considerações sobre o ensino da língua e sua relação com as concepções de linguagens, além de considerar a relação de língua e poder sob o viés da variedade linguística; e por fim, estabelecer uma relação entre a concepção de alfabetização e o ensino pautado na concepção de linguagem enunciativa. Para encerrarmos o trabalho, expomos algumas considerações que envolvem o tema discutido no texto.

O que é concepção de linguagem e qual sua relação com o ensino de língua? Trazemos a seguir alguns apontamentos a fim de elucidar esta questão, buscando conceituar, de maneira superficial, as três concepções presentes em nosso cotidiano.

## **2. Concepções de linguagens: alguns apontamentos**

Antes de iniciarmos nossas discussões acerca do ensino da língua materna, no processo de alfabetização, é importante esclarecermos a partir de qual concepção de linguagem estamos argumentando. É importante saber de onde fala, quem fala e para quem se fala, por isso apresentamos as correntes linguísticas, a seguir, para melhor interação. Autores como Geraldí (1984) e Gomes (2013) irão dizer que existem três concepções de linguagem e que, conseqüentemente, irão influenciar o ensino da língua dentro da sala de aula. Ressaltamos que ambas as concepções de língua coexistem, ou seja, embora apresentadas em uma ordem, não significa que a primeira deixou de ser defendida ou a segunda, por exemplo, mas que ambas estão presentes em nosso meio.

A primeira concepção parte do princípio de que a língua é a representação do pensamento, logo a maneira como a pessoa usa a língua está diretamente ligada com a maneira que ela pensa, ou seja, pessoas que apresentam dificuldades, em se expressarem pela fala ou escrita, são vistas como quem também apresenta dificuldades para pensar. Segundo Gomes (2013, p. 42), “para esta concepção a expressão (pensamento) seria criada apenas no interior da mente de cada sujeito, e a exteriorização era uma tradução daquilo que se pensava sem reflexão”. Neste sentido, o contexto de produção do ato comunicativo (meio social) não apresenta relação com a linguagem para a produção enunciativa discursiva. Para Geraldí (1984), esta primeira concepção de linguagem corresponde a corrente linguística da gramática tradicional. Nesta ótica observa-se o ensino da língua tendo como princípio a língua escrita, advinda principalmente da literatura clássica.

A segunda concepção de linguagem vem da corrente linguística que observa a língua a partir de estruturas ou instrumento de comunicação. Geraldi (1984) diz que essa concepção está ligada ao estruturalismo e ao transformacionalismo. Nesta concepção de língua temos a linguagem como códigos com significados únicos e que servem apenas como transmissão de mensagens, ou seja, alguém envia uma mensagem a outra pessoa que a recebe de modo passivo, através de códigos que se combinam segundo regras. Conforme Gomes (2013), percebemos nesta percepção que a comunicação necessita de um ser que é considerado o emissor da mensagem e outro que é considerado o receptor, no qual ambos precisam dominar o código da comunicação. Entretanto, vale ressaltar que ambos os participantes assumem apenas o papel ou de emissor ou de receptor, não havendo interações entre eles ou direito à resposta aos atos ocorridos durante o uso da linguagem. Por considerar a língua como código, dentro desta concepção de linguagem, textos são meramente codificáveis ou decodificáveis, sem considerar, também, o campo social no qual o texto está sendo exposto. Por fim, a terceira concepção de linguagem que trazemos é aquela abordada pela linguística da enunciação, conforme Geraldi (1984). Diferentemente das concepções anteriores, nesta concepção de linguagem, temos a língua como manifestação viva, ou seja, a língua dinâmica e que está em uso dentro dos contextos sociais, culturais, entre outros. A língua é vista como instituição social coletiva, que segundo Bagno (2014), acontece no coletivo, através das interações sociais do eu com o outro, no qual ambos são emissores e receptores a partir do lugar de onde se fala ou de onde se recebe o texto.

O fato de as pessoas poderem falar sobre o que foi dito faz com que elas produzam enunciados discursivos, ou seja, falar e dar resposta em um processo de interação, seja oral x oral, oral x escrito, escrito x escrito, entre tantas outras maneiras de se manifestar. Segundo Gomes (2013, p. 44-45):

este outro tipo de compreensão, a linguagem é vista como atividade de interação humana e por intermédio dela os indivíduos praticam ações, que envolvem tanto fala quanto escrita, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico que estão envolvidos no ato comunicativo (...) Desse modo, esta última concepção de linguagem vem alterar a essência do ensino de língua, pois é a partir daí que a linguagem é vista como processo de interação, considerando-se os diferentes sentidos que esta assume em diferentes situações sociocomunicativas. (GOMES, 2013, p. 44-45)

Em resumo, as três concepções de linguagem apresentam valores a língua que são bem específicas de cada uma delas. Este fato fará com que as pessoas tenham posicionamentos diferentes, com relação ao ensino da língua, que dependerá da concepção de língua que elas trazem consigo, ou seja, aquilo em que elas acreditam que seja a língua. Consequentemente o ensino da língua materna terá relação com a concepção de linguagem que o professor defende ou por crenças e



corrente teórica, ou por falta de conhecê-las, ou devido ao campo social em que ele estudou, entre tantos outros fatores que justificam o fato de ele aceitar uma ou outra concepção.

Mediante o exposto e já apresentadas as três concepções de linguagem, abordaremos a seguir questões acerca do ensino da língua materna, ou seja, o que é ensinar língua em cada concepção de linguagem? Qual a função ou o objetivo para se ensinar língua materna na escola a partir de cada concepção? Por que discutir a variedade linguística na sala de aula? E qual a relação da língua com a sociedade?

## **2. O ensino da língua: breves considerações**

As três concepções de linguagem terão relação com o ensino da língua materna. Conforme Geraldi (1984), antes de entrarmos em sala de aula é importante nos perguntarmos para quem ensinamos? A resposta a essa pergunta terá consigo uma concepção de linguagem, visto que é impossível chegar à sala de aula de modo neutro, sem considerar a nossa experiência vivida. Dentro da concepção de linguagem enunciativa discursiva também se aceita que somos seres que nos constituímos pelas interações do eu com o outro, dentro de contextos históricos, sociais, ideológicos, culturais, dentre outros.

Segundo Gomes (2013, p. 43), o ensino da língua, dentro da concepção tradicional, ou seja, tendo a língua como expressão do pensamento, observando a fala e a escrita como espelho do pensamento, centra-se apenas no reconhecimento da língua escrita, ou seja:

existia um tipo de ensino que era considerado - e ainda é - como prescritivo, pois impõe ao falante a substituição de seus próprios padrões de atividades linguísticas, considerados, por normas tradicionais, como errados/inaceitáveis, por outros usos sociais da língua considerados corretos/aceitáveis. (GOMES, 2013, p. 43)

A substituição de seus próprios padrões de atividades significa que o falante nativo “aprende” a língua a partir de textos escritos que estão fora de seu contexto social e de uso da própria língua. Exemplo disto são os clássicos literários, romances, contos, poemas, que fogem da realidade, no que diz respeito ao uso da língua, de como usamos a língua hoje. O fato de defender que a língua vai muito além dos usos presentes nos livros não significa que ela não possa ser trabalhada na escola, porém o que se questiona é por que trabalhar apenas esta maneira de usar a língua, sendo que no cotidiano há tantas outras formas de nos manifestarmos? As questões de análises de textos clássicos e apreciação da literatura clássica serão sempre bem-vindas nas salas de aula quando usadas de maneira adequada e não apenas como foco do ensino da língua.

Até a década de 80 o ensino da língua era centrado na estrutura da língua, tendo a metalinguagem papel fundamental neste ensino. A segunda concepção de linguagem, que compreende os códigos, é usada para embasar o ensino neste período. Embora ainda esteja muito presente nas salas de aula, depois da década de 80 ela começa a perder forças, visto que crescem as discussões acerca da concepção enunciativa.

Segundo Gomes (2013), a concepção de língua enquanto código está ligada à teoriada comunicação, isto faz com que o ensino de língua passa-se a fundamentar-se na apropriação do código. O autor ainda diz que “caberia ao professor garantir que o aluno conhecesse o sistema alfabético e a gramática, para que este pudesse utilizar o código, ora como emissor – codificador - ora como receptor – decodificador, o que caracterizou o ensino de língua como sendo descritivo” (GOMES, 2013, p. 44). Isto significa que caberia a escola ensinar as estruturas da língua, ou seja, o que são artigos, pronomes, verbos, adjetivos, sujeitos, orações, entre tantas outras nomenclaturas e como eles são usados na fala e no texto segundo as normas padrões.

Tanto a primeira concepção quanto a segunda desconsideram a língua como manifestação viva e a consideram como objeto engessado, petrificado, que não é flexível ou reflexível. Conseqüentemente, temos um ensino de língua que não é contextualizado, no sentido de estar próximo do aluno ou que seja do seu convívio ou uso. A impressão é que o aluno não fala português e tudo que ele sabe é errado, inclusive, uma das características deste ensino é justamente classificar como certo ou errado o uso da língua.

Segundo Soares (2020), Bagno (2009), (2014), (2015) e (2020), quando a norma padrão define que tais concordâncias são adequadas, isto significa que ela parte do princípio de que aquele modo de escrever ou falar está mais próximo da classe dominante, desconsiderando que exista outras maneiras além daquela para se manifestar. Isso é muito observável em uso de regências, concordâncias, conjugações verbais. Veja bem, o fato aqui não é desconsiderar a norma padrão, ou seja, aquela que vem da convenção da língua, mas é defender que além desta, existem outras maneiras de se manifestar usando a língua e que estão presentes em nossos contextos sociais e que fazem parte da nossa cultura e das nossas vidas. A questão é justamente refletir sobre quando e onde tal abordagem é mais adequada ao uso.

Por fim, os estudos sobre a linguagem fizeram com que a linguística ganhasse destaque depois da década de 80. Ganhando cada vez mais campo de estudo, a linguística textual, análise do discurso, sociolinguística, e, principalmente, a linguística aplicada, fizeram com que a língua passasse a ser considerada como manifestação viva, dinâmica e contextual, seja escrita ou oral, dando destaque ao processo de construção, por meio da interação de seus falantes, ou seja,

é a partir de um campo social que a língua se torna enunciado.

Sob a ótica bakhtiana, percebemos que a construção da linguagem, de um com o outro, faz com que apresentemos diferentes enunciados. O texto de Volóchinov (2021), traz que a maneira como os sujeitos se organizam, do ponto de vista de quem fala, de onde fala, quando fala e para quem fala, demonstra a razão para compreendermos que os enunciados são construídos em cada fala. A partir do momento que um sujeito fala a outro, este dará uma resposta, positiva ou não, mas que marcará sua atuação ativa naquele diálogo. Não há como pensar estas questões sem refletir o contexto social no qual está sendo produzido. Por isso, o sentido não está na palavra, mas neste cenário como o todo.

Isto reflete sobre as concepções anteriores que concentram o ensino na estrutura, desprezando os contextos onde ocorrem o texto, isto significa que o uso da língua, nestas concepções anteriores, serão sempre os mesmos e com os mesmos sentidos, quando que na concepção enunciativa discursiva, as palavras ganham novos sentidos toda vez que são usadas, vistos que vários fatores irão influenciar a produção daquele texto, como, por exemplo, onde? Quando? Por quem? Para quê? Uma maneira simples de exemplificar é a famosa frase: “não é o que você disse, mas como disse? ”, ou seja, com qual a entonação, o momento, onde? ...

Mediante estas colocações é possível perceber que a maneira como o professor de língua, seja específico ou no processo de alfabetização ou final de ciclo dos anos iniciais, compreende a linguagem, será a mesma que ele irá ensinar, entretanto é possível escolher apenas uma? As duas primeiras concepções trazem pontos que desconsideram o falante nativo e principalmente o faz se considerar como alguém que não sabe, ainda que traga questões importantes como vocabulários e estruturas, mas do que adiante o aluno saber os nomes e a funções se ele não consegue usar no cotidiano dele? A impressão é de que a língua se torna artificial, fora da realidade ou algo inventado. É importante saber ler uma nota oficial, mas também é importante saber ler uma charge, um “meme” ou uma piada, entre tantos outros textos disponíveis e que circulam pela sociedade.

Então, só nos resta uma pergunta... Por que se ensina língua portuguesa nas escolas? Quando a escola foca apenas na estrutura ou em clássicos literários como modelo de língua, ela desconsidera as variedades linguísticas presentes em nossa sociedade. Pensando nisto, percebemos o quanto a língua, também, representa relações de poder. Durante muito tempo defendeu-se o pensamento de que havia línguas superiores e inferiores, ou ainda, que algumas línguas eram deficientes linguisticamente. Embora hoje já se saiba que esse argumento não apresenta bases significativas para as ciências da linguagem, continuamos perpetuando tal pensamento, principalmente, dentro da escola.

### ***3.1. Variedades linguísticas: a língua e sua relação com o poder***

A professora Soares (2020), trabalha em seu texto duas teorias que discutem as variedades linguísticas. Elas são apresentadas como a deficiência linguística, que acredita na existência de línguas ou variedades linguísticas superiores ou melhores, em relação à outra. O fato ocorre devido a deficiência relacionada ao fator social do sujeito, ou seja, seu contexto não lhe proporciona contatos com a linguagem de privilégio. A segunda teoria se volta à diferença linguística, defendendo, a partir de estudos antropológicos e sociolinguísticos, que as línguas são diferentes entre si e não cabe a ideia de que uma seja superior ou melhor que a outra. Contudo, conforme aponta Soares (2020, p. 86), ambas as teorias, “aceitam um único saber linguístico como legítimo, o saber das classes privilegiadas”. Isto faz com que a desigualdade linguística torna-se resultado da desigualdade social.

A escola, infelizmente, torna-se a maior instituição que propaga essas diferenças e, principalmente, com o discurso de modo correto ou errado de usar a língua. Segundo Soares (2020), a escola ainda mantém a função de perpetuar a estrutura social, as desigualdades e privilégios que cabe a uns e torna-se prejuízo a outros, promovendo a desigualdade social, a discriminação e a marginalização de sujeitos estigmatizados pela maneira como usam a língua.

Logo, assim como trazem Soares (2020) e Bagno (2014), percebemos que a escola quando não toma a iniciativa de discutir as questões da variação linguística, dentro da sala de aula que é o exemplo da diversidade presente no mundo, ela compactua com a manutenção dos preconceitos, da falta de reflexão da língua, do pensamento de que o nativo brasileiro não sabe o próprio idioma, além de alimentar que escrever é apenas codificar a língua fala, uma vez que a escrita é o espelho simples da fala, refletido tal como é.

Assim, essa relação de poder que nos permite dizer que o lugar de onde se fala tem mais valor que a língua em si, ou seja, às vezes cria-se um pensamento negativo com relação à língua, mas não por ela não seguir as regras gramaticais, e sim, pela relação que existe entre o lugar de quem fala e quem fala, isto porque mesmo em camadas mais privilegiadas, ao usar a língua no cotidiano, pessoas com maior grau de instrução foge as regras gramaticais.

Observamos nos textos de Bagno (2009, 2014, 2015), que a língua (gem) sofre mudanças constantes, mesmo entre uma geração ou outra, fato que a torna dinâmica. Ainda que dentro de um mesmo país, questões regionais, culturais ou econômicas irão se relacionar com as próprias questões linguísticas, de modo que a língua passe a ser construída conforme o tempo, porém sem um fim ou que haja um produto após essa interação.

Os escritores Soares (2003), Cagliari (1992), e Marcuschi (2001), retratam que nos dois momentos em que usamos a língua (escrita ou oral), é possível

percebermos que em alguns momentos é notável uma relação entre fala e escrita e há outros momentos que essa relação não existe. Esta discussão torna-se necessária quando nos propomos a fazer uma reflexão acerca da língua oral e escrita no processo de alfabetização ou quando nos propomos a pensar sobre o uso da língua em diferentes contextos, que é o nosso caso no momento.

Para Cagliari (1992), a escola peca ao querer ensinar ao falante a estrutura da língua como se ele já não fizesse esse uso. Segundo o autor, a função da escola deveria mostrar ao aluno como funciona a linguagem, permitindo reflexões acerca dos seus usos, contemplando metas específicas, suas modalidades e diferentes usos na sociedade, seja oral ou escrita.

A língua apresenta diversas manifestações e essas variedades podem ser facilmente percebidas em qualquer contexto a nossa volta. A função da escola seria refletir essa variação e variedade linguística e não apenas focar em atividades de classificação de classes de palavras, sobretudo focando textos escritos. Conforme Marcuschi (2001), e Soares (2003), é um equívoco tentarmos ensinar a língua escrita com o discurso de que ela representa a fala, sendo que há diversas situações em que a fala e a escrita apresentam uma distante relação. Segundo Marcuschi (2001), haverá momentos em que a fala irá se aproximar da escrita e outros em que a escrita se aproximará da fala.

Entretanto, seja através do contato oral versus oral, oral versus escrito, ou mesmo escrito versus escrito, a linguagem humana é compreendida por nós como sendo dinâmica, viva, pertencente aos seus falantes e que só tem sentido se usada. A língua que é apresentada apenas como objeto de análise e petrificada é uma língua que não tem uso, uma língua morta, sem sentido. Por isso somos seres de linguagens, nos manifestamos pela língua, a usamos, devemos compreendê-la como parte de nós e sendo nossa, é através dela que nos colocamos presentes no mundo.

Compreendendo a língua como variável, pulsante, que salta de nós para ir de encontro com o outro para criar elos ou não, pois ela nos permite concordar ou não com aquilo que é dito ou não dito, pensamos no ensino, na sala de aula e em como podemos levantar essas reflexões para os alunos, de modo que eles compreendam que essa variação só tem sentido quando percebemos que a língua é nossa.

Após estas breves considerações sobre o ensino da língua e sua relação com as concepções de linguagem, iremos fazer algumas reflexões acerca do ensino da língua no processo de alfabetização. Buscamos contemplar a concepção de alfabetização dentro da perspectiva das construções sociais e, sobretudo, no uso real da língua. É importante ressaltar que este tópico é parte da dissertação de mestrado que está sendo construída no programa de pós-graduação em educação, conforme nota de rodapé.

#### 4. Reflexões acerca do ensino de língua no processo de alfabetização<sup>2</sup>

A concepção de alfabetização que usamos vai além do entendimento do simples registro de códigos (codificação e decodificação do sistema alfabético), que é muito presente na concepção estrutural da língua. Ela parte do princípio de a escrita envolve os processos de representações e de construções sociais, ou seja, a maneira como eu uso o alfabeto terá relação com o lugar de onde eu faço esse uso. Assim escreve Ferreiro (2012, p. 13), “cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos [ler e escrever]”. Consequentemente este novo sentido, pensando o ensino da língua principalmente, estará diretamente interligado ao processo de letramentos<sup>33</sup>. O processo de alfabetização se faz necessário dentro de uma sociedade que tem como base a escrita alfabética convencional, mas não no sentido, apenas, de que a escrita representa a fala, e sim na perspectiva de que a escrita é uma construção social e que há várias maneiras de fazê-la.

Um equívoco que cometemos ao pensar alfabetização é o de acreditar que as letras são sons da fala. Quando aprendemos o alfabeto ou ensinamos dizemos qual o som de tal letra. Este sistema é uma representação social e que sua representação não é regular. Rojo (2009), Soares (2003), Cagliari (1992), e Morais (2009), discutem bem a questão de acreditarmos no equívoco de que a língua escrita é uma representação simples da fala ou mesmo espelhada. Para Rojo (2009), é um mito levar essa concepção para a sala de aula, principalmente ao acreditar que escrevemos como falamos. Conforme traz Soares (2003), o ensino da língua se constitui na aprendizagem da leitura e da escrita em um processo de relação entre sons e símbolos gráficos, porém não há correspondência unívoca entre o sistema ortográfico e fonológico. Isto significa que uma mesma grafia pode representar vários fonemas ou o contrário, o mesmo fonema sendo representado por várias grafias. Pontua-se também que além não haver essa clara relação, devemos considerar também que expressão e compreensão nos discursos orais e escritos são organizados de modos diferentes, como, por exemplo, no discurso escrito há maior necessidade de explicar diversos significados que na linguagem oral podem ser representados por meios não verbais, como gestos, expressões, aspectos prosódicos.

Complementando o pensamento acima, Cagliari (1992), diz que ao escrevermos precisamos recuperar, pelas palavras, fatos que na fala aparecem através de outras circunstâncias, como as atitudes gestuais entre os falantes, sendo preciso na escrita criar esse ambiente não linguístico que servirá de contexto e dará sentido a quem lê. Por fim, Morais (2009), traz que, embora haja alguns casos de regularidades na relação fonema-grafema, há outros casos em que essa regra não se aplica, sendo considerada com irregularidades da ortografia.

Percebemos que alfabetização não é um processo simples como muitos acreditam e que não basta apenas saber as letras do alfabeto para atribuir sentidos à escrita. O processo de alfabetização vai muito além da representação gráfica. Ele exige de nós construções sociais carregadas de sentidos. Um exemplo disto é o acento que, em determinadas regiões, algumas letras (fonemas) ganham outras entonações, que embora apresentando a mesma grafia (escrita), terá pronúncias completamente diferentes e carregadas de sentidos culturais e simbólicos.

A alfabetização é mais que representação gráfica, ela é uma prática de linguagem necessária no campo social. Visto que ela é um processo que se inicia, principalmente, no ambiente escolar e pensando a linguagem em seu aspecto escrito, precisamos refletir que:

não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizada; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado”. (SOARES, 2003, p. 20)

A alfabetização quando trabalhada na perspectiva da construção social e produtora de sentidos, a partir da concepção de linguagem enunciativa discursiva, não despreza os valores dos usos e práticas sociais da língua. A criança, ao iniciar suas atividades escolares, precisa se sentir pertencente aquele espaço e principalmente perceber que a língua é uma manifestação dela e não artificial.

Segundo Cagliari (1992), o professor alfabetizador ao usar a língua de maneira artificial com a criança causa estranhezas que não são compreendidas por ela. Um dos fatores para que isto ocorra é o professor alfabetizar a criança falando as palavras como se escreve e não como são usadas no cotidiano dela. Algo simples que faz a diferença no processo de alfabetização da criança é explicar e levá-la a refletir sobre o uso, como, por exemplo, “nós falamos *meninu bunitu*, mas na hora que vamos escrever temos que ficar atentos para escrever menino bonito”. Ou perguntar uma palavra com K e ela responder Camisa, não falar que está errado, mas levá-la a refletir sobre o uso do CA em palavras e o uso da letra K, até mesmo responder, está correto, falamos *Kamisa*, mas escrevemos Camisa.

## 5. Algumas considerações

A proposta deste trabalho não é esgotar as discussões acerca deste tema, mas levantar reflexões inerentes ao ensino da língua. Ensinar língua materna é, sobretudo, compreender que não se ensina quem já sabe. Assim como Cagliari (1992), coloca, somos nativos na língua o que precisamos é aprender como mostrar aos alunos os modos de usar a língua e como ela funciona, principalmente em diferentes contextos e não apenas naqueles de mais prestígio.

A língua, enquanto manifestação viva e em uso na sociedade, deve ser refletida na escola a fim de ser contemplada como prática social, mediadas por diferentes linguagens, sobretudo a linguagem verbal. Entretanto, pouco percebemos as reflexões acerca da variaçãolingüística, notando-se maior destaque ao uso da língua das camadas de prestígio. A língua de prestígio está voltada às normas das convenções gramaticais ortográficas na sociedade, sendo códigos de conduta estabelecidos para o funcionamento padrão da língua. Embora saibamos reconhecer seu valor, também, reconhecemos que ela não é a única maneira do uso da língua dentro dos diferentes contextos sociais e principalmente que não há territórios demarcados, representado que aqui só se fala desse jeito e ali só se fala daquele jeito. Fala-se de diferentes modos em diferentes lugares.

É importante entender que o espaço escolar precisa aproximar a criança do mundo em que ela vive e contextos mais reais, respeitando as diferenças, independentemente de qual seja. Todo sujeito tem suas particularidades, seja na linguagem, nas características físicas, não importa, isso não nos impede de sermos serem de linguagens e de interações.

Por fim, percebendo que a escola precisa mediar as reflexões acerca da variação linguística, como modo de combater, também, o preconceito linguístico, além de proporcionar um ensino de língua que apresente sentido ao aluno, no qual ele possa fazer uso das diferentes linguagens e usar a língua para sua real função, proporcionar interação entre sujeitos a partir dos discursos enunciativos. Talvez assim, as distâncias sociais, causadas pelas questões linguísticas, diminuam com o tempo e cada ser compreenda que a língua é a voz de todos nós.

## Referências

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. É certo ou errado falar assim? In: **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 15-29

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Scipione Ltda., 1992.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. (Trad. Cláudia Berliner) 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. Org. GERALDI, João Wanderley. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.41-48

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In:



**Portos de passagem.** 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 115-218

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Letras Escreve.** Macapá, v. 3, n. 1, 1º semestre, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-44

MORAIS, A. G. **Ortografia:** ensinar e aprender. 5ª ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Diferença não é deficiência. In: **Linguagem na escola:** uma perspectiva social. 18ª ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto. 2020. p. 59-82

VOLÓCHINOV, Valentin. Língua, linguagem e enunciado. In: **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021. p. 173-200

# O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DE TEXTO PARA O TRATAMENTO DO TEXTO EM SALA DE AULA<sup>1</sup>

Francisco Romário Paz Carvalho<sup>2</sup>

## Considerações Iniciais

Desde que a Linguística adquiriu o status de ciência, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1916), vários campos de estudos foram surgindo com objetos teóricos diferentes, dentre eles, destaca-se a Linguística de Texto que tem como objeto de estudo não a palavras ou a sentença, mais sim o texto, considerando-o como um lugar de interação. Nasce, então, a necessidade de explicar a língua dentro de um contexto, considerando suas condições de uso.

A Linguística Textual (doravante LT) surgiu na Europa de década de 60, mais especificamente na Alemanha, vem ao longo dos anos se aperfeiçoando e adquirindo maturidade (Koch, 1997). Assim como em outras ciências em formação, a LT também passou por algumas fases até alcançar o status atual. Bentes (2006) destaca que o desenvolvimento da LT não foi algo homogêneo. De uma forma bem genérica, segundo a autora, a Linguística de Texto passou por três fases com perspectivas bem distintas, a saber: *Análise transfrástica*, a *gramática de texto* e a *teoria do texto*<sup>3</sup>.

De uma ciência vista de cunho apenas gramatical (análise transfrástica e gramática textual) a LT evoluiu e hoje é tida como uma disciplina que se preocupa com a produção, recepção e interpretação de textos, a partir de um enfoque sociocognitivo.

O objetivo deste artigo é traçar algumas discussões acerca do objeto de estudo da LT - o texto - enfatizando suas diversas concepções; apresentar os tipos

---

1 Este capítulo é uma versão ampliada e modificada de um artigo anteriormente publicado na Revista Querubim (vol. 22, 2014), intitulado: Linguística Textual e ensino de línguas: algumas considerações.

2 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano, Piauí. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

3 Por economia, não faremos uma análise minuciosa dessas fases.

de conhecimentos que devem ser ativados para a compreensão de um texto; discurrir sobre algumas contribuições dadas pela Linguística de Texto para o ensino de Língua Materna.

O presente estudo está metodologicamente estruturado em três momentos: um primeiro, em que discute-se o objeto de estudo da LT, pondo em cheque as concepções de texto; um segundo momento em que discorre-se sobre os tipos de conhecimentos que os ouvintes/ leitores devem acionar para que seja possível a compreensão de um texto; um terceiro momento em que mostra-se algumas contribuições da LT para o ensino de Língua Materna no que tange ao tratamento com a coesão e a coerência textual. E, por fim, faz-se as considerações finais frisando a importância que a LT desempenha no ensino de línguas.

## O objeto de estudo da LT

Nas palavras de Marcuschi (1983, p. 12, grifos nossos) a Linguística de Texto é definida como “o estudo das *operações linguísticas e cognitivas* reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. Mediante essa definição de Marcuschi, ao afirmar que a LT preocupa-se com a produção, construção e funcionamento de textos, surge uma questão um tanto complexa, afinal, o que é texto?

## Concepções de texto

Para que se compreenda o que é um texto, faz-se necessário observar as concepções de texto que já foram defendidas ao longo dos estudos em LT. Koch (2002) afirma que o conceito de texto está associado diretamente a concepção de língua e de sujeito. Há três concepções básicas de texto, a primeira diz ser o texto um artefato lógico do pensamento, a segunda, aponta-o como um artefato lógico do pensamento e a terceira como um processo de interação.

Inicialmente, baseando-se numa concepção de língua como representação do pensamento e o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto, portanto, como “um mero artefato lógico do pensamento do autor” (CAVALCANTE, 2013, p. 18). Dessa forma, cabe ao leitor apenas captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Nessa concepção o ouvinte/leitor exercem uma função de ser essencialmente passivo.

Em seguida, o texto passa a ser visto como um produto da “codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2013, p. 18). Aqui a língua é vista como um código, mero instrumento de comunicação, por meio do qual um emissor envia uma mensagem a um receptor, a principal função nessa

concepção é a mera transmissão de informações, cabendo ao leitor/ ouvinte, a mera posição de ser passivo. Koch e Elias (2010, p. 10) veem que a concepção de língua como estrutura corresponde a de “sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”.

Por último, o conceito de texto, hoje, é visto a partir da noção de interação. Nessa concepção interacional, os sujeitos são vistos como seres ativos e construtores sociais, assim, o texto passa a ser visto como o próprio lugar de interação. É tomado como um evento em os “sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2013, p. 19).

Koch e Elias (2010) advertem que:

Na concepção interacional da língua o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o *contexto sociocognitivo dos participantes da interação*. [...] o sentido de um texto é construído na interação texto- sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11, grifos nossos)

A compreensão de um texto não se dá exclusivamente por meio da materialidade dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas leva-se em conta no processo da leitura, o ativamento de conhecimentos que estão armazenados na memória do ouvinte/ leitor que contribuem para a produção de sentidos. A título de exemplificação, veja-se a charge a seguir:

Figura 1



(Disponível em: <http://pilhapuradejoaninha.blogspot.com.br/2012/12/viva-criatividade-em-torno-de-oscar.html>. Acesso em: 08/12/2021).

Apenas os elementos linguísticos do texto (O título *Convocação*

*extraordinária* e a fala do personagem à direita - Jesus) não proporcionam subsídios necessários para a compreensão e o efeito cômico presente na charge. Para que o leitor entenda o sentido do texto faz-se necessário a leitura das imagens e o reconhecimento dos elementos que compõem o texto: saber que o senhor que carrega uma maleta permeada por réguas é o arquiteto Oscar Niemeyer, compreender o contexto em que o texto está inserido, morte do arquiteto que projetou a cidade de Brasília e de grande reconhecimento no mundo todo, perceber que na fala do personagem Jesus “Vou acabar com tudo no dia 21”, refere-se à previsão apocalíptica de que o mundo acabaria em 21/12/2012. A compreensão dos sentidos do texto se dá não somente pelo o que está homologado no contexto, mas sim, por sua relação com os aspectos multimodais e os conhecimentos sociais e cognitivos que devem ser mobilizados para que a compreensão seja possível.

Cavalcante (2013) assegura que o sentido de um texto não se dá apenas pelos significados das palavras, mas está numa constante interação entre locutor - co(n)texto - interlocutor. Segundo a autora texto é

um evento comunicativo em que estão presentes *os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos*. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante. (CAVALCANTE, 2013, p. 20, grifos nossos)

Na leitura e produção de sentidos de um texto o leitor utiliza várias estratégias sociocognitivas. É por meio dessas estratégias, que segundo Koch e Elias (2010) se realiza o processamento textual mobilizando uma série de conhecimentos que estão armazenados na memória.

## Tipos de conhecimento

O primeiro deles trata do conhecimento linguístico que em linhas gerais, abrange os conhecimentos da gramática e do léxico da língua. Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 42) concluem que o “conhecimento linguístico refere-se à experiência linguístico-discursiva, como noções de frases, valores semânticos, uso de afixos.”

Cavalcante (2013) acrescenta que o conhecimento linguístico compreende,

[...] todo o conhecimento que o leitor possui sobre o uso de regras da língua, de seu complexo sistema, que inclui: a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico. [...] o leitor/ ouvinte utiliza tudo o que sabe, consciente ou inconscientemente, sobre o funcionamento da língua para interpretar o texto. (CAVALCANTE, 2013, p. 21)

No exemplo abaixo, percebe-se a comprovação da definição dada pela

autora.

**Exemplo 2:**

Rubinho é um *às no* volante.

(Citado por CAVALCANTE, 2013, p. 21)

Segundo a autora, para que se compreenda a piada, faz-se necessário considerar a ambiguidade tida pela justaposição de dois vocábulos: *às no*, o que gera, segundo ela, um terceiro vocábulo, “asno”, modificando o substantivo “volante” como carro para um adjetivo- “volante” como aquele que se move. Portanto, o efeito cômico se dá pelo duplo sentido e pela ironia que é provocada pela oposição de sentidos entre *às no volante* e *asno volante*. “O conhecimento linguístico proporciona tal entendimento, embora que, sozinho não seja responsável pelos sentidos construídos nessa interação” (CAVALCANTE, 2013, p. 22).

O segundo tipo de conhecimento, trata dos conhecimentos gerais sobre o mundo. O conhecimento de mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência de cada indivíduo.

Santos, Riche & Teixeira (2012, p. 42, grifos nossos) advertem que o conhecimento de mundo refere-se “a tudo o que assimilamos no decorrer da nossa vida, desde noções como doce/ amargo, *passando por informações históricas, sociais, culturais* e etc”. No exemplo abaixo, o conhecimento de mundo precisa ser acionado para que o leitor possa produzir sentido ao texto.

Figura 2



(Disponível em: <https://www.facebook.com/p?fbid=655472794475974&set=a.175506189139306.34282.168529979836927&type=1&theater>, Acesso em: 12/12/2021).

Lançando mão de seus conhecimentos de mundo o leitor é capaz de produzir sentido em (3). A relação não-aleatória também colabora para a compreensão ao passo que o leitor ao ver *o peru* carregando a mensagem consegue associar que no período natalino é tradição comer peru e se no natal comemora-se o

nascimento de Jesus Cristo porque, então, se comer peru ao invés de peixe? É o questionamento homologado pela mensagem e sua associação com os itens multimodais que produz o sentido do texto.

Da mesma forma acontece em (1), na qual se evidencia que o conhecimento de mundo é indispensável para a compreensão da charge, pois só o acionando é que o leitor processa os personagens envolvidos (Oscar Niemeyer e Jesus Cristo), bem como a relação entre o que está verbalizado e o conhecimento enciclopédico.

Por último, Koch & Elias (2010) tratam do conhecimento interacional que refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos:

- a) *Ilocucional*: Reconhecimento dos propósitos ou objetivos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional (KOCH & ELIAS, 2010, p. 45).
- b) *Comunicacional*: Refere-se à quantidade necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa (KOCH & ELIAS, 2010, p. 50).
- c) *Metacomunicativo*: É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio de sinais de articulação ou apoio textuais (KOCH & ELIAS, 2010, p. 52).
- d) *Superestrutural*: Permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos (KOCH & ELIAS, 2010, p. 54). Em outras palavras, o conhecimento superestrutural refere-se ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais.

## As contribuições da LT

No que concerne ao ensino de Língua Materna, percebe-se que tanto os professores como as orientações curriculares e metodológicas para o ensino de língua, já há alguns anos tem dado prioridade ao ensino do texto se desvinculando do foco centrado apenas na gramática normativa. Isso não significa dizer que o professor não deva ensinar gramática, pelo contrário, acredita-se que a exploração dos itens da gramática deva se manter no ensino, porém, a mesma deve ser vista dentro de práticas concretas de linguagem.

O tratamento do texto em sala de aula deve ser encarado não como pretexto para o ensino da gramática, cabe ao professor proporcionar ao aluno uma reflexão sobre como se produz sentidos por meio da língua, ou seja, por mediação de textos. Cabe ao docente adotar nas suas práticas uma concepção interacional de língua,

de sujeito e de texto. Assumindo esta concepção a compreensão deixa de ser vista como a mera captação de uma representação mental (artefato lógico do pensamento) ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor (decodificação das ideias), passa a ser vista como uma atividade interativa, complexa na produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização.

A LT fornece mecanismos ao professor quanto à realização do trabalho com o texto em sala. Para Koch (2010) cabe a LT

[...] o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. (KOCH, 2010, p. 3- 4)

## **Coesão e coerência**

A noção de coesão textual tendo por função assinalar relações semânticas e/ou discursivas (relações de temporalidade, causalidade, condicionalidade, entre outros), aumentado dessa maneira a legibilidade dos textos, ao passo que, a ausência dessas marcas torna o texto impossível de ser compreendido. Tal afirmação cai por terra, estudos recentes afirmam que a simples inexistência dessas marcas não impede a construção de sentido.

Sob a ótica de Charolles (1988) não há texto incoerente em si, já que é possível imaginar um contexto em que ele venha a produzir sentido. O autor afirma que as marcas coesivas não são fundamentais para a construção de sentido, porém, quanto à possibilidade de uma incoerência, ao menos local, quando ocorre o mau uso dessas marcas, que em geral são altamente especializadas para exprimir determinados tipos de relação, de modo que a legibilidade é menos prejudicada em sua ausência do que nos casos de emprego inadequado.

Como se percebe falar de coesão textual não é tarefa fácil, o fenômeno é bem mais amplo do que se pensa. Na visão de Koch (2010) quando se fala em coesão

[...] não se trata apenas do estabelecimento de relações entre enunciados ou partes de enunciados, mas de operar remissões e retomadas referenciais; de criar ou recategorizar objetos de discurso; de sumarizar/rotular, muitas vezes estabelecendo orientações argumentativas, sequências textuais; de introduzir recorrências produtoras de sentidos (paralelismos, paráfrases, repetições, etc); de presidir a seleções lexicais adequadas ao tema, ao estilo, ao gênero; e assim por diante. Portanto, não é a partir dos recursos coesivos presentes num texto que se estabelecem as relações; pelo contrário, esses recursos



servem justamente para assinalar a sua existência. (KOCH, 2010, p. 8)

As afirmações acima não significam a subtração da importância dos elementos coesivos, pelo contrário, cabe à coesão sinalizar os elementos que presidem à construção da trama textual- “retroação (retomada de elementos previamente introduzidos no texto) e a progressão (introdução de informação nova com ancoragem nos elementos previamente introduzidos)”. (KOCH, 2010, p. 8-9)

É papel da LT fornecer respaldo aos professores de língua materna, quanto ao encaminhamento de atividades relativas à análise linguística, tendo em vista que o principal objetivo quando se fala em reflexões sobre a língua é melhorar a compreensão e expressão dos alunos, em situação de comunicação sejam elas orais ou escritas.

Quanto à questão da coerência, evidenciou-se que o sentido de um texto é construído no tripé autor-texto-leitor, postulou-se ainda, que o texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, privilegiando aspectos sintáticos e semânticos, também não se pode pensar texto como um objeto material, ou como uma superfície linear em que os sentidos se encontram organizados. A coerência não está no texto em si, não é possível, pois, apontá-la, sublinhá-la ou destacá-la. Ela se constroi por meio do cotexto e do contexto, numa dada situação comunicativa, em que o leitor, com base em seus conhecimentos confere sentido ao que lê.

Nas palavras de Cavalcante (2013) a coerência é um *princípio de interpretabilidade*, segundo ela

[...] a coerência de um texto não se manifesta através da decodificação de seus elementos linguísticos, mas de uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos. Tais conhecimentos são acionados, sempre, durante a interação, e variam de acordo com cada situação comunicativa. (CAVALCANTE, 2013, p. 32)

As contribuições da LT, ainda quanto à coerência, dizem respeito não só no que se refere à devida compreensão do conceito, mas fornece subsídios para a avaliação em termos de produção textual e leitura. Cabe à LT, portanto, o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual e construção de sentidos.

## Considerações Finais

A Linguística de Texto, como toda e qualquer ciência, possui seus limites. O foco de estudo é priorizar o texto, envolvendo, pois, como explicitado acima, ações linguísticas, cognitivas e sociais, que juntas, contribuem para a organização, produção, compreensão e funcionamentos dos textos.

Ao discutirmos sobre as concepções de texto, evidencia-se que a concepção

mais adequada é ver o texto como um lugar de interação, assumindo uma dimensão sociocognitivo- interacional de língua, privilegiando os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação.

Como se percebe, mediante tudo o que foi exposto, a LT auxilia no ensino de línguas, orientando o tratamento adequado com o texto em sala de aula. Percebe-se, ainda, não só a possibilidade mas uma relação indissociável entre a LT- produção de textos- ensino de línguas. É importante salientar que o professor carece está preparado para utilizar em sala os conceitos e as estratégias propagadas pela LT, e aplicá-las no ensino da produção textual, quer se fale em leitura, quer em escrita, conforme postula os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Para finalizar, segundo Koch (2003) a principal contribuição da LT diz respeito a dotar o professor de um instrumento teórico e prático adequado para a competência textual dos alunos, os tornando aptos à interagir através de textos de mais diversificados gêneros, nas mais diversas situações de interação social.

## Referências

BENTES, A. C. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 45-287.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHAROLLES, Michel. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**. Trad. Paulo Otoni. In: GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni. P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682>. Acesso em: 05/12/2013.

\_\_\_\_\_. **Desvelando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Acesso em: 05/12/2013.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é, como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates I, 1983.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

# ANÁLISE CURRICULAR SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LIBRAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO DOS CARAJÁS

*Melissa Maynara dos Passos Leal<sup>1</sup>*

*Floriete Assunção Ribeiro<sup>2</sup>*

*Jardeane Reis de Araújo<sup>3</sup>*

*José Willen Brasil Lima<sup>4</sup>*

*José Ribamar Cordeiro Coelho<sup>5</sup>*

*Neila Nunes de Souza<sup>6</sup>*

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a língua de sinais faz parte de um contexto que embora esteja oficializada como língua da comunidade surda, ainda enfrenta desafios, como é o caso de não estar regulamentada nas estruturas curriculares de forma efetiva, sendo em muitos casos apenas uma política estabelecida na legislação e nos documentos balizadores do sistema educacional brasileiro. A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - é fruto de um processo de lutas da comunidade surda, sendo assim, aprovada em 2002 e regulamentada somente em 2005 pelo decreto nº 5.626/2005.

É a partir do Decreto nº 5.626/2005, art. 3º, parágrafo 2º, que se estabelece na educação profissional o componente curricular de LIBRAS, incluída de forma optativa na matriz dos cursos. Logo, dentre as instituições de ensino que

---

1 Mestranda do curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Porto Nacional, Tocantins; Docente de Libras e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Pará- IFPA. Parauapebas; E-mail: melissa.leal@ifpa.edu.br.

2 Mestranda do curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Porto Nacional, Tocantins; Docente da Educação Básica do Município de Tucuruí-Pará; E-mail:florietear@hotmail.com.

3 Mestranda do curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Porto Nacional, Tocantins; E-mail: jardeane.araujo@uft.edu.br.

4 Mestrando do curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Porto Nacional, Tocantins; Email: brasilwillen@gmail.com.

5 Mestrando do curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Porto Nacional, Tocantins; E-mail:joseribamark20@gmail.com.

6 Doutora em Educação - UnB; Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT); E-mail: neila@uft.edu.br.

compõem a educação profissional, tem-se os Institutos Federais (IFs), atuantes na educação profissional e tecnológica, envolvendo, assim, a educação superior, básica e profissional. Desse modo, os IFs têm por finalidade ofertar cursos voltados para a formação profissional e tecnológica a fim de proporcionar ao mercado profissionais com capacidades específicas e técnicas (BRASIL, 2019). Assim, nos IFs, uma das linhas do ensino é direcionada para formação profissional interligada com o ensino médio, conforme a Lei nº 11.741/2008. Dessa forma, o estudante pode tanto cursar o ensino médio e o curso técnico na mesma instituição, tendo a mesmo o número de matrícula ou não, como em instituições diferentes.

Nesse sentido, é importante destacar que a gramática da Libras se torna essencial em todas as fases do sistema educacional - infantil, fundamental, médio e superior -, devido inserir o surdo em contato com a língua desde cedo, e também, fazer com que esse tenha o conhecimento base das estruturas linguísticas da LIBRAS (QUADROS, 2019). Desse modo, considerando esse contexto surge a seguinte pergunta de pesquisa: como é proposto os componentes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos campus do Instituto Federal do Pará (IFPA), na região dos Carajás, relativos à gramática da Libras? Esses conteúdos são adequados ao ensino da Gramática da Libras?

Diante da relevância dos estudos na área da Gramática da Libras, esta pesquisa tem por objetivo analisar a ementa dos componentes curriculares de Libras, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Pará, na região dos Carajás, que contemplam a gramática da Língua. Dessa forma, os pressupostos que norteiam os aspectos linguísticos terão por base apresentar a estrutura linguística da gramática da Libras, tendo por foco os seguintes teóricos: Quadros e Karnopp (2004); Quadros (2019); Quadros e Perlin (2007); Stokoe (1960); Felipe e Monteiro (2007); Quadros, Pizzio e Rezende (2007); Gesser (2009; 2010, 2012); Lacerda e Santos (2018). E assim, compreender a importância da gramática da Libras dentro das ementas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como discutir o conteúdo programático dos componentes curriculares, com foco na gramática.

Portanto, este artigo se estrutura em quatro partes: inicialmente, realizamos uma contextualização acerca dos aspectos teóricos e conceituais da gramática de Libras, concentrando-se na discussão de questões de natureza fonológica, morfológica, sintática e semântica; na sequência, discorreremos sobre a importância da inclusão da disciplina de Libras no sistema educacional, visto a relevância desta para a formação do aluno surdo; já na terceira parte, apresentamos os procedimentos metodológicos e o *corpus* da pesquisa; e, por último, realizou-se a discussão dos conteúdos dispostos nas ementas, dos componentes curriculares de Libras, com enfoque para gramática, referente aos cursos dos Campus do IFPA, especificamente, na região dos Carajás.

## **1. ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA GRAMÁTICA DA LIBRAS**

As línguas de sinais foram reconhecidas como línguas naturais a partir dos estudos do linguista William Stokoe, nos anos de 1960, quando analisou a estrutura fonológica da Língua de Sinais Americana (ASL). Stokoe (1960) concentrou seus estudos na fonologia, identificando e propondo os parâmetros primários constituintes dos sinais, ou seja, formulou um modelo fonético-fonológico, que, também, propôs denominar como querologia. (STOKOE, 1960; QUADROS, 2019)

Possuindo como base, consideráveis números de pesquisas sobre as línguas de sinais, identificou-se que apesar dessas línguas se apresentarem em uma modalidade visual-espacial, com uma estrutura simultânea de organização dos seus elementos, elas teriam os mesmos princípios de construção que as línguas orais, considerando que as línguas de sinais possuem “[...]léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Logo, cada língua apresenta um sistema linguístico com regras e especificidades próprias. Nesse ínterim, discorreremos sobre os aspectos - fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos - da LIBRAS.

### ***1.1 Fonologia da LIBRAS***

A Fonologia das línguas de sinais é uma divisão da gramática que se materializa em amoldar-se ao arcabouço e aparelhamento dos constituintes fonológicos, indicando descrições e explicações. A LIBRAS, bem como as diversas línguas de sinais, é necessariamente desenvolvida pelas mãos, no entanto, também são considerados na formação do sinal os movimentos do corpo e do rosto. Desse modo, Stokoe definiu como parâmetros primários a Localização (L), o Movimento (M) e a Configuração de Mão (CM), conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 49), os quais consistem que:

A ideia de que CM, L e M são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais, começou a prevalecer. Entretanto, a principal diferença estabelecida entre línguas de sinais e línguas orais foi a presença de ordem linear (seqüência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49)

Como observado as línguas de sinais diferem das línguas orais tanto no que diz respeito à forma de percepção quanto de produção, no entanto, “[...]o

termo ‘fonologia’ tem sido utilizado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.48).

Outros dois elementos básicos que constituem a fonologia das línguas de sinais são denominados de parâmetros secundários que incluem a orientação que a palma da mão assume na realização do sinal (Or) e as Expressões Não Manuais (ENM) que envolvem movimentação do corpo e expressões faciais que são necessárias para a realização de alguns sinais. Conforme Quadros, Pizzio e Rezende (2007), as expressões faciais têm dois empregos assinalados nas línguas gestuais: primeiramente, para espalhar emoções, assim como nas línguas faladas, e, também, apontar arcabouços gramaticais característicos das línguas de sinais, como em orações relativas, além de distinguir as funções linguísticas dessas línguas. Dessa forma, Felipe e Monteiro (2007, p. 23) afirmam que “na combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos para formarem as palavras e estas formarem as frases em um contexto”.

Portanto, conhecer como ocorre os estudos da fonologia são de extrema importância para a compreensão dos aspectos morfológicos da Língua de sinais, devido às influências estabelecidas.

## ***1.2 Morfologia da LIBRAS***

A Morfologia, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 86),

[...]é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os *morfemas* são as unidades mínimas com significado.

Tradicionalmente, esse campo de estudo se divide em duas áreas de investigação, sendo a primeira derivacional, que é o estudo da formação de diferentes palavras com a mesma base lexical. E a segunda, conhecida como flexional, que estuda o acréscimo de informações gramaticais em palavras já existentes. Dividindo-se dessa forma em morfemas lexicais e gramaticais.

Nas línguas de sinais também é identificável as “descrições que se referem tanto aos processos derivacionais como aos processos flexionais” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 94). As autoras ainda destacam que há a necessidade de um consenso para entender os processos que envolvem tanto a combinação de aglutinação, quanto a de incorporação.

## ***1.3 Sintaxe e semântica da LIBRAS***

Para compreender as estruturas da sintaxe das línguas de sinais é necessário

perceber essa língua de acordo com a sua modalidade, que é espaço-visual, e não oral-auditivo. Logo, a sintaxe é um campo de estudos que examina a combinação das palavras para a formação de estruturas maiores (frases) (QUADROS; KARNOPP, 2004). Assim, para Quadros (2019, p. 90), os estudos da sintaxe das línguas de sinais perpassa pela análise da ordem das palavras em diferentes línguas de sinais e pelos estudos que “[...]explicam a distribuição da negação, dos modais, dos verbos, dos determinantes, das marcações não manuais[...]”, dentre outras.

Enquanto que a semântica, se ocupa dos estudos relacionados à interpretação das sentenças, produzindo assim os significados. Segundo Quadros (2019), os estudos semânticos das línguas de sinais no Brasil são recentes e ainda escassos.

Nessa perspectiva, as compreensões acerca dos estudos semântico-pragmáticos se sustentam nas elaborações de Fischer (1975; QUADROS, 1999 apud QUADROS, 2019, p. 118) de que “o estudo da interpretação semântica de algumas sentenças em Libras”, explica boa parte da distribuição das palavras. Nesses estudos, a autora segue a proposta, na qual apresenta a sentença com argumentos reversíveis, em que ambos animados não podem ser facilmente reordenados, mantendo-se a ordem básica composta por sujeito, verbo e objeto- SVO - para garantir a interpretação correta. Por exemplo, em **João gostar Maria**, a ordem SOV não é possível, **João Maria gostar**, porque a interpretação passa a ser a seguinte: “João e Maria gostam de alguma coisa” e não “João gosta de Maria”. Nesse caso, os argumentos são reversíveis, pois quando os argumentos não são reversíveis a mudança na ordem pode ocorrer como, por exemplo, **João futebol gostar** ou **futebol João gostar**. Para esses autores, a questão da reversibilidade envolve uma restrição semântica.

Nesse prisma, abranger a gramática de uma língua é entender suas normas de formação e de combinação dos subsídios, considerando os estudos dos autores, presume-se que a LIBRAS é uma língua espaço-visual, que possui gramática própria e não apresenta superficialidade. Sendo assim, consideramos que esses estudos são relevantes para o ensino dessa língua, pois aprender uma nova língua requer uma aprendizagem mais aprofundada das estruturas e regras que regem os seus usos.

## 2. A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA GRAMÁTICA DA LIBRAS NAS EMENTAS

O presente tópico tem como ponto de partida destacar a importância de constar a gramática da Língua Brasileira de Sinais, nas ementas dos componentes curriculares de Libras, de cursos técnicos integrados dos Institutos Federais.

De modo que, essas ementas precisam especificar de forma clara e objetiva conteúdos referentes aos estudos gramaticais da Libras.

Sem dúvida os componentes curriculares de Libras, nos cursos técnicos integrados, dos Institutos Federais são uma conquista da comunidade surda, embasada no decreto 5.626/05. Contudo, consideramos que não é o suficiente apenas dispor de um currículo de Libras, mas é necessário que esta ementa contenha todos os conteúdos necessários para que os estudantes que venham a cursar esses componentes curriculares de Libras alcancem o entendimento da gramática da língua de sinais como um dos principais requisitos para compreender o contexto de produção e o entendimento dos sinais na comunicação com o outro.

Os estudantes dos cursos técnicos integrados serão futuros profissionais que estarão atuando nos diversos contextos da sociedade e em algum momento precisarão interagir por meio da língua de sinais. Nesse sentido, defendemos a importância do conhecimento gramatical da Libras para que esses estudantes percebam que a Língua de Sinais não é uma língua superficial.

Assim como a gramática convencional é entendida como conjunto de regras necessárias que o indivíduo deva seguir na estruturação de textos, tais como: morfologia, sintaxe, coesão e coerência, acrescentando nesse repertório à fonologia, a semântica e a pragmática. A gramática de LIBRAS, também, possui regras para estruturação de textos, similares e contrastiva com a gramática da Língua Portuguesa, relacionadas à morfologia, coesão, coerência e semântica, conforme afirma Kato (1988 apud QUADROS; PERLIN, 2007).

Dessa forma, fica evidente a importância de conhecer a estrutura gramatical de uma determinada língua, independente de ser falante natural dessa língua ou não. Isso se justifica pela necessidade de fundamentar e sistematizar os conhecimentos de uso da língua. Nesse aspecto, aprender a gramática de uma língua proporciona os mecanismos necessários para compreensão e visibilidade dessa língua.

Lacerda e Santos (2018), argumentam que para compreender a gramática de uma língua, é necessário aprender a estudar as regras de formação e de combinação de seus elementos, e entender os diferentes contextos de usos. No caso da Libras, é necessário conhecer os sinais para a formação das frases. Sendo assim, ressalta-se que os estudos referentes à gramática da Libras poderão trazer contribuições aos aprendizes da língua. Essas contribuições não estão ligadas ao simples processo de memorização das regras gramaticais, mas na importância de saber utilizar todas as ferramentas necessárias no contexto de uso.

Além disso, ao apresentar a ementa do componente curricular de Libras com conteúdos específicos da gramática, oportuniza-se aos aprendizes a possibilidade de entender que a Libras não é uma língua artificial, mas que tem estatuto linguístico, embasados nos estudos descritivos do linguista americano William



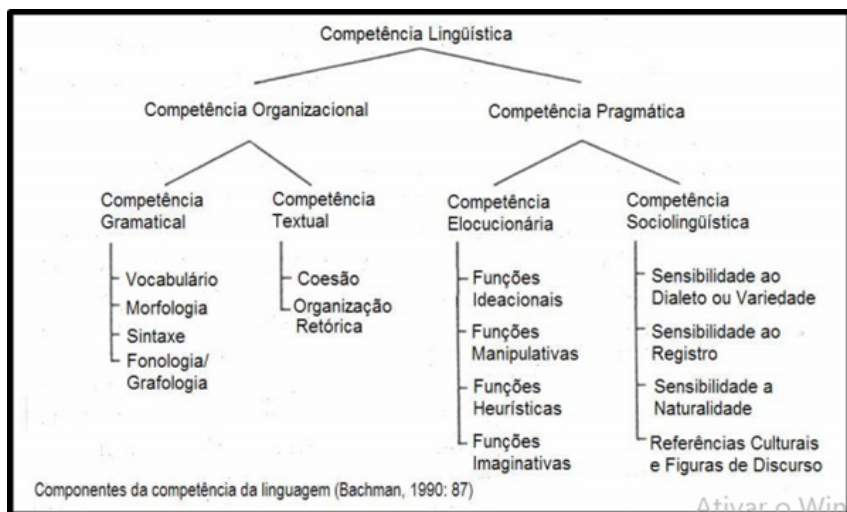
Stokoe, em 1960 (GESSER, 2009).

Segundo Gesser (2012), há pontos no ensino da gramática da Libras para se ponderar: primeiramente, a gramática deve ser abordada de forma a contemplar situações comunicativas, isto é, de modo a atingir um objetivo comunicativo. É necessário pensar em técnicas e/ou atividades para promover o uso desse elemento gramatical em situações reais de uso da linguagem. Ressalta-se a relevância de conhecer os conteúdos gramaticais da Libras, contudo é preciso atentar para a contextualização desse ensino.

Conhecer o vocabulário da Libras é um componente importante para a aquisição da linguagem, contudo não garante que o aprendiz se comunique ou tenha um bom desempenho na língua-alvo. O ensino contextualizado da gramática da Libras tem a função de proporcionar o desenvolvimento da competência linguística.

Para Gesser (2012), é sabido que a competência gramatical é parte da competência linguística, mas certamente seu domínio isolado não é o suficiente se pensarmos em outros níveis de produção e compreensão em qualquer domínio linguístico. Para melhor entendimento, segue o fluxograma que ilustra essa relação, proposta por Bachman (1990 apud GESSER, 2010, p. 73):

**Fluxograma 1 - Competências da linguagem.**



**Fonte:** Bachman (1990, apud GESSER, 2010, p. 73)

Esse quadro indica diversas possibilidades de desenvolvimento da competência que o aluno necessitaria adquirir no percurso de aprendizagem da língua. Espera-se que o aluno desenvolva o conhecimento da língua de forma contextualizada e não isolada. Quando usamos uma língua não estamos simplesmente combinando as unidades menores com as maiores, mas também fazendo e

orquestrando o uso de uma complexa constelação de sinais que nos permite, por exemplo, mudar uma variedade, estilo ou registro, dependendo do nosso interlocutor e assunto. Nesse aspecto, a abordagem da gramática contempla situações comunicativas, ou seja, alcança o objetivo na comunicação.

Sendo assim, para pensar o ensino da gramática da Língua Brasileira de Sinais nas ementas dos componentes curriculares de Libras, dos cursos técnicos integrados, nos campus do IFPA, é preciso considerar todas as questões apresentadas. Partindo dessa premissa, consideramos que essas ementas são importantes aliadas para promover o ensino adequado da gramática das línguas de sinais, bem como proporcionam visibilidade e respeito ao seu estatuto linguístico.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração dessa pesquisa, utilizamos uma metodologia qualitativa, do tipo documental, sendo selecionados quatro Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), os quais estão disponibilizados nos sites dos câmpus do IFPA<sup>7</sup>, localizados na região dos Carajás e que possuíam em sua estrutura curricular, de alguma forma, o componente curricular de Libras no ensino médio, sendo estes os câmpus Marabá industrial e Parauapebas.

Desta forma, foram selecionados quatro cursos técnicos integrados, sendo: Controle Ambiental, Eletromecânica e Informática do campus Marabá Industrial; e o curso de Mecânica, do campus Parauapebas. Assim, após a seleção do *corpus*, analisamos a estrutura dos componentes curriculares, proposta na pesquisa, e como elas se apresentavam. Desta forma, podemos perceber as características peculiares de cada campus e de cada componente curricular, assim como o conteúdo relacionado a gramática da Libras que se apresenta nessas ementas.

### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em cada campus, os componentes curriculares relacionados a Libras se apresentam de forma específica, se diferenciando uma das outras, mas possuem como um dos seus objetivos o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Diante disso, Quadros (2019, p. 29, grifo nosso) afirma que “a disciplina de Libras objetiva familiarizar o aluno com essa língua do Brasil: o que é ela, quem a usa, onde circula, como se constitui os **pontos de vista linguístico** e sociolinguístico e por que é importante conhecê-la”.

Além da diferença no nome dos componentes curriculares e da carga horária que difere no curso de Informática, fora possível identificar e destacar a

---

<sup>7</sup> <https://marabaindustrial.ifpa.edu.br/> e <https://parauapebas.ifpa.edu.br/>

importância desses componentes curriculares existentes nos cursos do campus Marabá industrial, os quais se apresentam como obrigatórios nos PPCs. Deste modo, pontuamos a necessidade da inserção do componente curricular de Libras no ensino médio, visando o ensino da Língua para a construção do sujeito estando esta língua circulando no ambiente escolar.

A seguir, apresentaremos as análises sobre os conteúdos relacionados a gramática da Língua Brasileira de Sinais em cada componente curricular, sendo analisados alguns sistemas linguísticos que compõem a língua como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

#### ***4.1 Conteúdo gramatical do Componente curricular relacionado a Libras do curso de Controle Ambiental***

O componente curricular de *Letramento em línguas adicionais*, do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Controle Ambiental, é ofertada de forma obrigatória no primeiro e no segundo ano do curso, sendo denominada de “Letramento em línguas adicionais I” e “Letramento em línguas adicionais II”, para o primeiro e segundo ano, respectivamente. Conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1:** Conteúdo gramatical da disciplina relacionado a Libras do curso de controle ambiental

<b>CONTEÚDO GRAMATICAL/ Controle ambiental</b>				
	<b>Fonologia</b>	<b>Morfologia</b>	<b>Sintaxe</b>	<b>Semântica</b>
<b>Letramento em línguas adicionais I</b>	Introdução à leitura e compreensão de estruturas básicas da LIBRAS	Introdução à leitura e compreensão de estruturas básicas da LIBRAS	Introdução à leitura e compreensão de estruturas básicas da LIBRAS	Introdução à leitura e compreensão de estruturas básicas da LIBRAS
			Organização de Frases e/ou Parágrafos	Organização de Frases e/ou Parágrafos
<b>Letramento em línguas adicionais II</b>			Grupo Nominal. Coesão Textual	Coerência textual, Inferência Lexical

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Podemos perceber, com base nessa amostra, que o componente curricular consegue contemplar no “letramento de línguas adicionais I”, tanto o ensino da fonologia quanto da morfologia, sintaxe e semântica ao considerarmos que o termo “Introdução à leitura e compreensão de estruturas básicas da LIBRAS” está relacionado a estrutura gramatical da Língua. Contudo “letramento em línguas adicionais II” contempla somente o ensino de sintaxe e semântica, dispondo de forma clara os conteúdos a serem ensinados.

Com base nas análises, identificamos que não ocorre uma sequência de conteúdos de um componente curricular para outro, porém não podemos desconsiderar a proposta do ensino da gramática da Libras dentro dos componentes curriculares, mesmo que não apareça de forma sistematizada.

#### **4.2 Conteúdo gramatical do Componente curricular relacionado a Libras do curso de Informática**

O componente curricular “Línguas adicionais”, no curso Integrado de Informática é ofertado no segundo ano de curso. Assim, os conteúdos apresentados no ementário estão dispostos na tabela a seguir.

**Quadro 3:** Conteúdo gramatical do componente curricular relacionado a Libras do curso de informática

<b>CONTEÚDO GRAMATICAL/ Informática</b>				
	<b>Fonologia</b>	<b>Morfologia</b>	<b>Sintaxe</b>	<b>Semântica</b>
<b>Línguas adicionais</b>			Grupo Nominal, Coesão Textual, Verbos e Pronomes.	Coerência textual, Inferência Lexical
			Organização de Frases e/ou Parágrafos	Organização de Frases e/ou Parágrafos  Organização Textual, Esquemas e Resumos, com objetivo de disponibilizar aos alunos conhecimentos necessários que viabilizem a construção de sentidos de textos orais e/ou escritos nas línguas propostas

Fonte: Elaborado pelos autores

Em “Línguas adicionais”, do curso de Informática, como mostra a tabela, percebemos a falta de conteúdos voltados para o ensino de fonologia e morfologia da língua de sinais, estando esta voltada para uma proposta de conteúdos sintáticos e semânticos que são dispostos de forma clara na ementa.

No entanto, assim como na análise do curso anterior, vemos a iniciativa de ensino gramatical, mesmo não sendo de forma completa.

### **4.3 Conteúdo gramatical do Componente curricular relacionado a Libras do curso de Eletromecânica**

O último componente curricular analisado do campus Marabá Industrial foi do curso de Eletromecânica Integrado. Os conteúdos identificados estão detalhados na tabela abaixo.

**Quadro 4:** Conteúdo gramatical do componente curricular relacionado a Libras do curso de eletromecânica

<b>CONTEÚDO GRAMATICAL/Eletromecânica</b>				
	<b>Fonologia</b>	<b>Morfologia</b>	<b>Sintaxe</b>	<b>Semântica</b>
<b>Línguas adicionais</b>	Introdução de estruturas básicas e intermediárias da LIBRAS	Introdução de estruturas básicas e intermediárias da LIBRAS	Introdução de estruturas básicas e intermediárias da LIBRAS	Introdução de estruturas básicas e intermediárias da LIBRAS
				Abordagem de aspectos gramaticais
	Abordagem de aspectos gramaticais	Abordagem de aspectos gramaticais	Abordagem de aspectos gramaticais.	Leitura e compreensão textual

Fonte: Elaborado pelos autores

Percebemos na análise deste ementário, que o componente curricular contempla as quatro áreas analisadas, porém não aparece de forma explícita no texto o ensino de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, nos fazendo inferir que tanto a introdução de estruturas básicas e intermediárias da LIBRAS quanto às abordagens de aspectos gramaticais envolvem essas quatro áreas do conhecimento.

### **4.4 Conteúdo gramatical do Componente curricular relacionado a Libras do curso de Mecânica**

No campus Parauapebas, assim como no câmpus Marabá Industrial, o

componente curricular não trata somente sobre Língua Brasileira de Sinais, mas também sobre inclusão. Contudo, os conteúdos propostos são separados, sendo nomeado o conteúdo de Libras e o conteúdo de Inclusão.

Dentre os conteúdos referente ao ensino de Língua Brasileira de Sinais, identificamos como conteúdo gramatical os assuntos dispostos no quadro a seguir.

**Quadro 5:** Conteúdo gramatical do componente curricular relacionado a Libras do curso de mecânica

CONTEÚDO GRAMATICAL/ Mecânica				
LIBRAS e Inclusão	Fonologia	Morfologia	Sintaxe	Semântica
		Morfologia (formação do sinal: cinco parâmetros)	Sintaxe	Tipos de frases: significados dos sinais

Fonte: Elaborado pelos autores

O curso de Mecânica Integrado apresenta no componente curricular *LIBRAS e Inclusão*, duas situações de inferência quanto ao conteúdo proposto, a primeira no que tange o ensino de fonologia e morfologia, pois ao solicitar o ensino de morfologia, logo em seguida, entre parênteses, é explicado que se deve ensinar sobre a formação dos sinais focando nos cinco parâmetros.

A forma como o conteúdo é disposto nos leva a refletir se o ensino solicitado na área da morfologia é somente sobre o processo de formação dos sinais, que cabe a esse campo de estudos, ou se o ensino solicitado é sobre os componentes constituintes do sinal- o ensino dos cinco parâmetros- que deve ser pontuada enquanto fonologia. Com isso, podemos perceber certa confusão na solicitação deste conteúdo gramatical.

Outra situação de inferência é quanto ao ensino da sintaxe, pois não esclarece qual parte desta deverá ser ensinada, ficando assim a critério do professor fazer as escolhas do conteúdo. Contudo, percebemos a tentativa, assim como nas disciplinas do outro campus analisado, acerca do ensino de gramática enquanto conjunto de regras que regem o uso da língua e que deve ser aprendida em sala de aula, pois como afirma Gesser (2012) a competência gramatical faz parte da competência linguística, a qual deve ser desenvolvida pelo aluno durante a sua aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser raro encontrar a Libras como componente curricular da área básica nos cursos de formação profissional, mesmo que optativas como prever o

decreto nº 5.626/05, a exemplo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, pôde-se constatar, nos PPC's analisados, a necessidade de se pensar o ensino da Libras como obrigatória nos cursos - como é o caso dos cursos analisados no campus Marabá industrial - mesmo que a disciplina não foque somente o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Outro ponto importante a ser mencionado é a disposição dos conteúdos apresentados nas ementas relativas ao ensino de gramática. Em resposta a pergunta de pesquisa, percebeu-se uma tentativa louvável de colocar a gramática como conteúdo curricular, mesmo não havendo homogeneização desses conteúdos, pois como observado nas análises, em alguns componentes curriculares está descrito somente o ensino da sintaxe e da semântica e em outras elenca-se o ensino de todas as áreas pesquisadas (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica). Apesar dos componentes curriculares se apresentarem dessa forma, identificamos que estes são adequados ao ensino, em alguns casos é indispensável uma reavaliação/atualização para a inserção de novos conteúdos e/ou demais áreas estudadas pela gramática.

A partir das observações deste estudo, torna-se necessário a constituição de documentos legais que regulamentem a inserção do componente curricular de Libras como obrigatória na educação básica, devido o mesmo estar posto em caráter optativo. Assim, esta ação visa promover a criação de espaços para a circulação da língua no ambiente escolar bem como contribuir para a formação desses sujeitos. Nesse sentido, compreendemos que há necessidade de elaboração de documentos oficiais que orientem a construção dos conteúdos curriculares, bem como a organização da carga horária adequada ao contexto curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos campus do Instituto Federal do Pará (IFPA), na região dos Carajás e em outros espaços educacionais que necessitem dessas orientações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no**

**9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna. **Libras em contexto:** curso básico – livro do professor. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Metodologia de ensino em Libras como L2. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010.

\_\_\_\_\_. **O ouvinte e a Surdez:** sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Paulo: EdUFSCar, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **LIBRAS.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, L. Aline; REZENDE, Patrícia L. Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais.** Universidade de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2007.

STOKOE, W. Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics:** Occasional Papers, v. 8, 1960.



# O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

*Miriam Laudicéa Leal Pereira<sup>1</sup>*

*Ailton Leal Pereira<sup>2</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

O esforço em utilizar as histórias em quadrinhos como uma metodologia válida ao processo de ensino de História, para estudantes do Ensino Médio, deve-se ao fato de que as mesmas se utilizam de uma forma de comunicação visual e verbal e mais, podem ser utilizadas para introduzir um tema ou aprofundar um conceito já apresentado. A partir de então é possível gerar discussão sobre o tema em destaque, para ilustrar uma ideia (PALHARES, 2008).

Desta feita, apresentamos enquanto problema de pesquisa, de que maneira o uso das Histórias em Quadrinhos, no processo de ensino de História, do Ensino Médio, pode potencializar a aprendizagem dos estudantes tornando-os críticos e reflexivos? Para responder o questionamento levantado nesse estudo propõe identificar as HQs enquanto um recurso didático favorável a melhoria da aprendizagem dos estudantes, no que diz respeito à análise crítica e compreensão do conteúdo histórico a ser trabalhado em sala de aula. Nesta linha de pensamento busca-se descrever sobre a visibilidade das HQs no que diz respeito à dinamização do cotidiano da sala de aula e a diversificação da prática pedagógica do professor.

Para Palhares (2008), a a proposta de trabalho desenvolvida em sala de aula permite entender que as aulas de história a partir do uso das histórias em quadrinhos permitem aos estudantes envolverem-se com um produto artístico

---

1 Pedagoga, Historiadora, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação - UNEB/Ba. Professora dos Anos Iniciais da Prefeitura Municipal de Catu/Ba. Coordenadora pedagógica da SEC, lotada na Escola Estadual Maria Isabel de Melo Góes em Catu/Ba. Email: lealmiriam12@yahoo.com.br.

2 Pedagogo, Especialista no Ensino de Filosofia no Ensino Médio / UFBA (2016). Mestre em Crítica Cultural, UNEB /Ba. Professor dos anos Iniciais da Prefeitura Municipal de Alagoinhas/BA e do Ensino Superior em Instituição Privada. Professor formador e parecerista da Revista Multidisciplinar Teórico-Prático. Email: lealailtonp200412@gmail.com.

capaz de promover comunicação em um nível estético e possibilita-os envolverem-se com questionamentos pertinentes a uma realidade social. Por outro lado é necessário envolver os estudantes com uma proposta pedagógica diferenciada e significativa a fim de permearmos o contexto de uma história crítica e reflexiva.

Durante muitos anos o livro didático foi utilizado como o único recurso didático do professor de História e muitos acreditavam que nele estavam as verdades absolutas, mas a partir do que propõe a Escola dos Annales é pertinente a inovação na disciplina de História, logo a Historiografia rompe com uma História metódica com a necessidade de ampliação das reflexões teóricas e metodológicas.

Com base em Santos e Pereira (2012) destaca-se que as HQs como fonte histórica desponta como uma ferramenta de aprendizagem a partir do momento em que oportuniza ao professor melhorias na sua prática pedagógica. Por meio desta proposta de ensino, conforme propõe a Historiografia baseada na escola dos Anales é possível ao professor ampliar os seus objetos por meio da incorporação de novas linguagens pela História. Esta proposta passou a ser possível, por que:

Essa nova historiografia rompia com a História Metódica, ampliando os limites da História, seus campos de pesquisa, a noção de fonte foi ampliada, indo além da fonte escrita (oralidade, registros sonoros, anúncios, filmes, iconografias, monumentos e etc.) e novos sujeitos foram incorporados à História. Exigindo assim a ampliação das reflexões teóricas e metodológicas. Defendiam, uma história problema, comparativa, analisando, questionando, criticando, levantando hipóteses, na construção de uma história inclusiva. Posteriormente somaram-se a essa vertente historiográfica Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Le Roy Laudiere, Marc ferro, Mechel Vovelle, George Duby entre outros (SANTOS e PEREIRA, 2012, p. 4).

Diante desta nova visão, o uso de Histórias em Quadrinhos para o ensino de História, do Ensino Médio, busca romper com a metodologia centrada apenas no livro didático como fonte de informação e reflexão a respeito da História no processo ensino-aprendizagem. É apresentada como sendo mais uma possibilidade de tornar o trabalho em sala de aula mais prazeroso tanto para o estudante como para o professor.

Reflexões teóricas e metodológicas conforme sinaliza as Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica, da Educação Pública do Estado do Paraná, deveriam partir de fontes diversificadas, dentre as quais se destacam: “as imagens, livros, jornais, histórias em quadrinhos, fotografias, pinturas, gravuras, museus, filmes, músicas são documentos que podem ser transformados em materiais didáticos de grande valia na constituição do conhecimento histórico” (PARANÁ, 2008, p. 49). Reconhecida enquanto uma fonte histórica, as HQs são fundamentais ao ensino da história, pois as mesmas apresentam-se enquanto um

recurso didático que permite aos sujeitos ver, ler e desenvolver habilidades de compreensão.

Assim, a sedimentação do estudo científico foi estruturada a partir de abordagens teóricas de autores como Palhares (2015), Vilela (2012) e outros que apontam as HQs como um recurso didático que tende a acrescentar a melhoria da prática pedagógica do professor de História e a aprendizagem dos estudantes.

É relevante destacar com base em Palhares (2015) que a utilização das diferentes linguagens para o ensino de História, vem contribuindo para a dinamização do cotidiano da sala de aula diversificando a prática do ensino da disciplina, permitindo melhor compreensão por parte dos alunos da mensagem que o professor almeja que ele receba. Nessa linha de pensamento serão apresentadas etapas consideradas pertinentes ao entendimento da temática selecionada a partir da inquietação do pesquisador.

## **2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO FAVORÁVEL AO ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

Durante muito tempo as HQs eram vistas, enquanto recurso didático, como simples literatura de entretenimento. Na atual conjuntura, a mesma apresenta-se enquanto uma fonte histórica capaz de potencializar o ensino na disciplina de História de modo reflexivo e crítico. Pensando no contexto significativo de aprendizagem, Perrenoud (2002) esclarece que quanto maior o sentido que o professor atribui as suas aulas, mais apropriação do conteúdo e satisfação em aprender os estudantes terão em relação à proposta pedagógica apresentada pelo professor em sala de aula.

Sendo permeada por um caráter lúdico e uma forma simples de se comunicar, os quadrinhos conquistaram posição de prestígio na construção dos saberes (PALHARES, 2008). Logo, apresenta-se como uma fonte de pesquisa histórica onde os estudantes têm a possibilidade de interpretar o passado. A ideia é fazer com que os estudantes sejam motivados a compreender o “estranho” passado histórico de uma nova forma.

O uso das HQs no ensino de História atribui aos estudantes uma oportunidade única de compreender o passado interagindo criativamente com os temas históricos. Estas, por sua vez, possuem uma linguagem específica e encontram-se associadas a charges, cartuns e caricaturas. Suas formas de representação gráfica possuem semelhanças e uma linguagem repleta de especificidades estruturais (EISNER, 1995).

Eisner (1995) destaca enquanto especificidades estruturais da HQs a arte seqüencial. Para o autor,

[...] a arte sequencial – como é classificada a História em Quadrinhos -, é muito valorizada, especialmente em países europeus, como a França e a Bélgica, onde editoras especializaram-se na sua publicação, na forma de álbuns cartonados, alguns com encadernações de luxo. Com gêneros variados, as estórias atingem o público de todas as idades. As histórias em quadrinhos com temas históricos, por exemplo, são um grande sucesso. Elas são ambientadas nos mais variados contextos, desde a antiguidade (como *Alix*, *Asterix* e *Papyrus*), passando pela Revolução Francesa (*Dampierre*), apenas para citar alguns exemplos. Os temas abordados também envolvem questões sociais atuais, como discriminação racial, pobreza e desigualdade, além de política e organização econômica.

Na visão do autor, a arte sequencial pode ser entendida como geradora de vários temas que podem ser trabalhados em diferentes contextos da sociedade, do mais sofisticado ao popular, atendendo as diversas classes. Com isso, destaca ser a mesma um fator colaborativo para o processo ensino-aprendizagem de História.

Ainda de acordo com o autor,

A função fundamental da arte dos quadrinhos (tira ou revistas) que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados aos quadros cinematográficos. São partes do processo criativo, mais do que um resultado da tecnologia (EISNER, 1995, p. 38).

Não concebemos aqui uma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Esperamos que através do uso dessa nova linguagem o professor de História consiga transmitir aos seus alunos saberes sobre a História de modo que seja possível o conhecimento de um determinado período histórico, modos de vida, relações, dentre outros. As HQs além de serem usadas como documentos históricos, são artefatos culturais que enfatiza leitura de textos historiográficos, didáticos ou fontes escritas em geral (VILELA, 2012, p. 29).

Percebemos que ao utilizar-se das HQs como complementos dos conteúdos teóricos em sala de aula, o professor está buscando novas metodologias de ensino capazes de trazer ao ambiente escolar novas abordagens, adaptando a realidade cultural e social de cada turma transformando o aprender em algo prazeroso e possível para os estudantes (PALHARES, 2015).

Em linhas gerais, é preciso repensar a proposta didática do uso das HQ como uma proposta de ensino favorável a melhoria da aprendizagem dos estudantes no que diz respeito a análise, crítica e compreensão do conteúdo histórico em estudo. Esta é mais uma oportunidade dos estudantes conviverem com a interpretação, elaboração e re-construção do conhecimento histórico, que adquire outros contornos ao ser quadrinizado.

Conforme esclarece Vergueiro (2012, p. 21).

A inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

As HQs encontram-se associadas a vários gêneros como: a charge caracterizada como um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário; o cartum que ao contrário da charge, não é vinculado a um fato do noticiário, o humor advém de situações corriqueiras e cotidianas; a tira cômica, a qual é caracterizada por textos curtos, com personagens fixos ou não, que criam uma narrativa com desfecho inesperado no final, atrelado ao humor; as tiras seriadas, as quais, como o próprio nome indica, cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior e a tira cômica seriada que usa elementos próprios às tiras cômicas, como o desfecho inesperado e cômico, mas ao mesmo tempo a história é produzida em capítulos (VILLELA, 2012). A partir da maneira como é caracterizada, a HQs é apresentada pelo autor como hipergêneros.

## ***2. 1 A VISIBILIDADE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA***

Nos últimos anos, as Histórias em Quadrinhos têm sido utilizadas como recurso didático por muitos professores das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Elas oferecem uma gama variada de possibilidades de uso pelos professores. Na sala de aula, sua produção ajuda os estudantes a compreenderem temas complexos da História e das Linguagens Literárias, que normalmente estão afastados da sua experiência diária de vida. Seu uso como recurso didático, no entanto, ainda é tema pouco discutido no meio acadêmico, porém existe a necessidade de percebê-las como forma de reforçar o processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que a utilização das diferentes linguagens para o ensino de História vem contribuindo para a dinamização do cotidiano da sala de aula diversificando a prática do ensino da disciplina, permitindo melhor compreensão por parte dos alunos da mensagem que o professor deseja que ele receba. O uso do ensino reflexivo das histórias em quadrinhos estabelece uma maior proporção para que o leitor elabore seu ponto de vista. Pietroforte (2007, p. 67) explicita que esse gênero textual gera uma “rede de relações semânticas por meio da qual o mundo faz sentido”. O ponto de vista citado pelo autor é, além do modo de significação, o modo de olhar.

Para que o uso das HQs em sala de aula do Ensino Médio seja vista como

uma proposta metodológica eficaz, é preciso que o professor de História estimule os estudantes à produção e à reflexão das histórias em quadrinhos no contexto da sala de aula.

Este é um caminho a ser perseguido, pois torna-se latente que as histórias em quadrinhos apresenta visibilidade não somente na área de português, mas, também na disciplina de História.

Ao utilizar-se enquanto recurso didático na disciplina de História para estudantes do Ensino Médio as HQs devem ser estudadas com o propósito de resgatar o que Hugo Assman *apud* Vilela (2012) chama de reencantamento da educação. De acordo com o autor esta é uma pedagogia da complexidade que visa trabalhar conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto, que proporciona uma considerável melhoria da qualidade das experiências de aprendizagem.

Pensando nessa proposta, as HQs quando utilizadas em sala de aula, deve unir sensibilidade social e eficiência pedagógica. O professor que busca diversificar as suas aulas com metodologias diferenciadas e significativas tendem a ajudar os estudantes a aprender a aprender a partir de HQs que priorizem temas/conceitos históricos referentes aos conteúdos estudados, tendo o cuidado em distingui-las de charges e outras manifestações afins.

A utilização das HQs pelo Historiador deve ser conduzida por meio da contextualização e da intencionalidade partindo de contextos reais de modo a tornar as aulas mais interativas, incentivando os estudantes a busca, o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação, capazes de transformar a vida da aula, do estudante e da escola. Ao reconhecer que as HQs fazem parte de materiais pedagógicos usados em escolas, Oliveira (2007) sinaliza que esta visa despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, em função de sua linguagem simples, curta e geralmente a sua apresentação se dá em quadros coloridos.

Quando o ensino é norteado por propostas construtivas e desencadeadoras de ações inovadoras esta propicia uma posterior abstração e sistematização do conhecimento. Para tanto, as HQs se colocam como sendo um meio extraordinário à promoção de habilidades históricas, possibilitando autonomia e reflexão aos educandos, preparando-os para uma sociedade complexa a partir do momento que são motivados a ampliar os seus conhecimentos por meio da incorporação de novas linguagens pela História.

Vale salientar que o processo de ensino-aprendizagem em História transcorre significativamente quando o Historiador se coloca como um agente da memória educativa em todos os tempos, a partir de então passa a ser conhecido e reconhecido como um arauto permanente das inovações ocorridas no mundo. Isto implica dizer que, o uso das HQs nas aulas de História deve ser repensado com o

intuito de alcançar objetivos plausíveis à adoção do ato educativo, de modo que satisfaça as condições de aprendizagem dos mesmos e as ansiedades dos educadores. A partir desta concepção significa dizer que as HQs é um recurso alternativo, e que pode tornar bastante significativo o processo de ensino-aprendizagem da História (PCN, BRASIL, 1997)

As HQs além de ser uma ferramenta e aprendizagem podem ser utilizadas como uma fonte histórica do qual o professor pode fazer uso para ajudar os estudantes a se tornarem sujeitos pensantes, participantes e críticos, dando-lhes possibilidades de discutir os limites e formas de articulação dos conceitos históricos.

De maneira geral, a prática pedagógica do Historiador é determinante para que os estudantes compreendam tanto os conceitos abstratos quanto as manipulações simbólicas desses. Assim, é por meio das HQs que o professor pode gerar situações estimuladoras e eficazes, capazes de encaminhar o conhecimento não como uma cópia da realidade, mas como uma reconstituição da informação que chega aos estudantes aleatoriamente. Com isso, Araújo, Costa e Costa (2008, p. 29) sinalizam que:

[...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente.

Ainda de acordo com os autores é importante que a história em quadrinho:

[...] na escola se mostre presente e crescente nos dias de hoje, é importante mencionarmos que o docente deve tomar cuidado com a sua aplicação como recurso pedagógico e, que não existem regras para a sua utilização no âmbito educativo, mas é preciso ter um pouco de conhecimento e criatividade por parte do professor para uma melhor aplicação deste instrumento educativo na sala de aula, sem falar que a seleção do material é de inteira responsabilidade sua. O docente deve ter um planejamento, conhecimento e desenvolvimento de seu trabalho nas atividades que utilizarem as histórias em quadrinhos, independente da disciplina ministrada e, buscar estabelecer objetivos que sejam adequados às necessidades e as características do corpo discente da sala de aula, visto que isto é fundamental para a capacidade de compreensão dos alunos e de conhecimento do conteúdo aplicado (ARAÚJO, COSTA E COSTA, 2008, p. 8).

A intenção é confirmar por meio de teorias a pertinência das HQs para o ensino de História na atualidade. Esta por sua vez, trazem várias vantagens que auxiliam o professor no ensino. Waldomiro Vergueiro (2012), enumera algumas delas:

Os estudantes querem ler os quadrinhos; palavras e imagens, juntos,

ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar; os quadrinhos têm um caráter globalizador; os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (VERGUEIRO, 2012, pp. 21-25).

Todas as atribuições positivas das HQs sinalizadas nesse estudo visam destacar que os quadrinhos apresentam também um amplo potencial para o ensino de História. De acordo com Túlio Vilela algumas maneiras de utilização das HQs nas aulas de História são:

ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; para serem lidos e estudados como registros da época em que foram produzidas; para serem utilizados como ponto de partida de discussões de conceitos importantes para a História (VILELA, 2012, p. 109-110).

A representação de um conteúdo de História através das HQs permite aos estudantes a vivenciarem uma situação por meio dos desenhos. É como se a cena estivesse se materializando no sentido de rememoração do passado vivido no presente. Para dar visibilidade à forma como a repressão foi latente no âmago do contexto social, histórico e cultural do Brasil pode-se destacar uma cena feita por um autor tcheco que faz lembrar um momento histórico vivido pelos brasileiros. Além da imagem, o conteúdo expresso nos quadrinhos abaixo se aproxima e muito da forma como a população brasileira que se opunha ao Regime Militar era tratada.

Figura 1: O abutre, de Franz Kafka, desenhada em estilo expressionista



Fonte: KUPER, Peter, 2008.

Nesta cena de reconstituição da Revolta da Chibata é possível aos leitores a localização temporal e espacial.



Figura 2: Quadrinhos reconstituem a Revolta da Chibata



Fonte: Olinto Gadelha e Hemeterio (2008)

Observa-se ainda que na representação das HQs é possível aos leitores identificar o tempo, espaço e outros elementos que o texto verbal por si só dificultaria esta leitura. Conforme Janotti (2008, p. 10). “O uso das fontes também tem uma história porque os interesses dos historiadores variaram no tempo e no espaço”. Assim, ao utilizar-se dessa ferramenta de aprendizagem, de acordo com o contexto da nova Historiografia despontada a partir da escola dos Analles, ao professor de História será dada a oportunidade de inovação em sua prática pedagógica, e favorecer aos estudantes a construção e consolidação de muitos conhecimentos históricos.

Ao utilizar-se também do desenho o professor de História permite aos estudantes associar o significante ao significado. É comum nos livros de Histórias não aparecerem HQs e para enriquecer a proposta da disciplina é pertinente ao professor buscar métodos diferenciados que permita aos estudantes adquirir conhecimento sem que o mesmo esteja pautado na repetição e estagnação. Todas estas iniciativas de mudanças no ensino de História, deve-se ao fato de que é importante que o professor permita aos estudantes vivenciarem experiências novas e significativas.

Em consonância com Vilela e Janotti, Dionísio (2006) esclarece que:

(...) imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais (DIONISIO, 2006, p. 141).

Por meio das HQs é possível,

Explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras,

fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador de sociedade (ALMEIDA, 1998, p. 31-32).

Sendo assim, é a partir interligação da HQs com as aulas de História, que um estudante desmotivado pode desenvolver a aquisição do conhecimento e possivelmente superar as dificuldades em aprender, por meio de fontes que os possibilite a abordar as modificações nos objetos de pesquisa da História. Tal afirmação está sendo feita, por considerar que as Histórias em Quadrinhos têm um papel considerável no processo educativo. Empreender atividades práticas a partir das HQs torna as aulas de História mais dinâmicas e o aprendizado mais prazeroso

Em linhas gerais, é importante assinalar que, a aprendizagem de conceitos históricos transcorrerá de modo satisfatório, se a metodologia utilizada pelo Historiador em sala de aula corresponder às reais necessidades desses educandos. motivados a aprender por meio de uma prática que esteja voltada a realidade desses sujeitos, o professor de História estará possibilitando aos mesmos, formação adequada e construção de habilidades, compreensão da realidade, análise, síntese e aplicação permanente de seu aprendizado.

### 3 METODOLOGIA

Na tentativa de definir a metodologia deste trabalho de pesquisa, acerca do tema em estudo foi necessária a busca de informações nas literaturas disponíveis, a fim de conhecer e discutir as ideias apresentadas por diversos autores em suas obras. Inicialmente foi feita a seleção de material, coleta de dados, fichamento de textos com ênfase na problemática, organização dos dados coletados e estruturação das etapas do estudo científico.

Assim, para chegar a uma explicação coerente com a resposta ao problema de pesquisa, a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e exploratória subsidiou o tema do objeto de estudo, a partir da análise e discussão do que já foi dito e escrito por outros autores, referente a temática em questão (MARCONI e LAKATOS, 2006). De nada adiantaria a um pesquisador reproduzir a idéia de outro, pois seria inviável ampliar as bases da pesquisa científica a partir de estudos teóricos.

Conforme Demo em citação de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 69) a pesquisa bibliográfica tem por objetivo reconstruir e desenvolver o estudo com base em teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos. A pesquisa bibliográfica deve ser desenvolvida com rigor e coerência lógica, os dados não devem ser validados por meio de fatos empíricos, pois ao utilizar esse tipo de pesquisa, a intenção é

ajudar a ciência avançar.

A coleta de dados foi realizada nas bases: *ScientificElectronic Library Online* (SciELO) e Bireme utilizando-se as seguintes palavras-chave: História. História em Quadrinhos, ensino-aprendizagem.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trabalhar com as histórias em quadrinhos enquanto um recurso didático pode ser uma experiência gratificante a socialização e a compreensão dos conceitos históricos para que estes aconteçam de modo dinâmico e versátil.

O uso desse recurso didático em sala de aula de acordo com Vilela (2012) utiliza-se de fundamentação teórica dos PCNs e sinaliza que a apresentação de diferentes linguagens na sala de aula, para estudantes do Ensino Médio, o que inclui as HQs, visa à combinação de palavras e desenhos para narrar uma história.

Compreendemos que, se o professor de História buscar inovar as suas práticas pedagógicas utilizando-se de metodologias significativas e prazerosas, estes pode atrair aos estudantes a permanecerem em sala de aula e valoriza o conteúdo da disciplina fugindo da proposta tradicional de ensino, que é o uso apenas do livro didático. O uso das HQs é uma das possibilidades que o ensino de História pode dar aos estudantes, garantindo-lhes sedimentação do conhecimento aprendido em sala de aula.

Ressaltamos que o problema não está na escolha do recurso didático e sim, em relação ao encaminhamento pedagógico que é dado pelo professor durante as suas aulas em relação à proposta. Não basta apenas tentar inovar pensando em trazer algo novo e diferente para os estudantes sem ao menos dominar a proposta de ensino que deverá ser conduzida. O que se prima hoje é com o aprender de maneira significativa, porém o professor de História deve dominar o conteúdo a ser ensinado e ter conhecimento da estratégia de ensino que irá ser utilizada em sala de aula.

Acreditamos que, quando o professor se propõe a ensinar o estudante está pronto a aprender. Logo, o uso das HQs como ferramenta de aprendizagem ao ensino de História precisa ser pensado sob perspectiva crítica, criativa e inovadora. Talvez sejam estes elementos que estejam faltando para que os nossos estudantes não percebam mais a História como uma disciplina decorativa e distante de sua realidade.

O saldo dessa revisão bibliográfica demonstra que as histórias em quadrinhos têm um papel relevante para o ensino de História, na contemporaneidade. Estas, por sua vez, tende a fazer com que as aulas se tornem mais atrativas e com significado para os estudantes, pois nelas é possível ao professor encontrar elementos bastante úteis que podem ser utilizados na prática educativa. Assim,

percebe-se que as HQs podem trabalhar concomitante com as várias disciplinas, tornando facilitadores no processo de ensino e aprendizagem (ARAÚJO, COSTA e COSTA, 2008).

Assim, as teorias que embasaram este estudo colaboram para o entendimento de que o uso das HQs enquanto um recurso didático é capaz de mobilizar os estudantes a aprimorar temas e conceitos históricos, não apenas agregando ao que está proposto no plano de curso da disciplina, mas voltados a identificação de subjetividades intrínsecas em conceitos historiográficos mais amplos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação e Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 3.
- DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita**. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GADELHA, Olinto; HEMETERIO. **Chibata**. São Paulo: Conrad, 2008.
- JANOTTI, Maria de Loudes. O livro fontes históricas como fonte. IN: PINSKY, Carla Bassanizi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: contexto, 2005. p. 9-21
- KUPER, Peter. **Desista** (Franz Kafka adaptado por Peter Kuper). São Paulo: Conrad, 2008.
- FIorentini, Dario. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos/ Dário Fiorentini, Sérgio Lorenzato**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção formação de professores)
- LAKATOS, Eva Maria Marconi. **Metodologia do trabalho científico**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- PALHARES, Marjory Cristiane. **História em Quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o Ensino de História**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008. Acesso em 18 out. 2015.
- PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/SEED. **Diretrizes Curriculares para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio**. Curitiba, 2008.
- SANTOS, Geilza da Silva; PEREIRA, Auricélia Lopes. **A música como instrumento didático: novas formas de ensino – aprendizagem em história**. Pu-

blicado: dezembro 27, 2012 em Alguns Artigos Científicos, PIBID HISTÓRIA UEPB

VERGUEIRO, V. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VILELA, T. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_, Marco Tulio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços e desafios e limites**. 2012. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2012.

# TRANSVERSALIDADE PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E DA PESQUISA DE HISTÓRIA: ENTRE LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES

*Kelly Christine de Andrade Oliveira<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Ao se pensar o ensino de história, devemos planejar a forma que ela será pesquisada, refletida e construída mediante aos formandos, futuros pesquisadores.

Em tempos de pandemia pela Covid-19 observamos um crescente uso das tecnologias como mediadoras do ensino nos diferentes níveis. O ensino superior, em foco nesse trabalho o ensino de história, não foi diferente. O risco de contaminação pelo vírus que se alastrava no mundo todo nos fez ficar distantes dos discentes. E com esse processo de afastamento professores e alunos tiveram que se reestruturarem, se organizarem e se adaptarem a uma forma de ensino-aprendizado diferente do que estavam acostumados (presencial).

Nesse campo desafiador criado pela pandemia, o ensino de história, faz-nos ouvir os alunos e analisarmos com mais atenção e deleite as diversas formas de manifestação social. Com tudo, o objetivo desse escrito é levá-los a um conhecimento no campo da História Cultural, campo esse, que dentro do currículo nos permite uma transversalidade ao possibilitar reflexão constante e crítica em meio a uma ininterruptível e crescente gama de possibilidades que a cultura tem ao se mostrar em uma determina sociedade e/ou grupos e suas formas de se expressarem.

Com descreve Pesavento (2014) a escrita da história se manifesta como uma das musas do Monte Parnaso, sendo serena, bela como nenhuma outra, e em suas mãos não impunha uma pena, mas um estilete da escrita juntamente com a anunciação em forma de trombeta da fama. Não suficiente, sendo filha de Zeus e de Mnemósine (a Memória) “[...] compartilhava com sua mãe o mesmo campo do passado e a mesma tarefa de fazer lembrar” (PESAVENTO, 2014,

---

<sup>1</sup> Analista de Gestão Governamental / Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás. Mestranda em História pelo PPGHIST / UEG. Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista. Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Inclusão com Ênfase em AEE. E-mail: secretariaesckelly@gmail.com.

p.07), assim posta Clio, e também sua significação.

A história do Brasil, no final de dois mil e dezenove com pontual atenção em dois mil e vinte e dois mil e vinte um é escrita de uma forma diferente, intensa, humanizada ou não. Os mitos manifestados em narrativas perpassam gerações e seguem como forma de se expressar opiniões, desejos, ações e fenômenos naturais. Mitos, tal como, descreve PESAVENTO (2014, p.07 - 10), a eleição, “no tempo dos homens”, de Clio como “rainha das ciências” por revelar o que deve ser lembrado, celebrado em uma autoridade da fala, uma referência para a História Cultural é desenhada. Nada mais antagônico como a mitologia e a ciência, mas simultaneamente tão desenhadas em signos<sup>2</sup> e significantes<sup>3</sup> para as manifestações culturais. Em guia racional, observa-se que não há um único padrão, ponto de origem ou de seguimento das representações culturais. E é nesse solo fértil que a história cresce em especial a História Cultural.

A pluralidade das faces da cultura exalta-se na necessidade dos projetos científicos adentrarem, conhecerem e divulgarem as plurais e constantes representações sociais que se apresentam concomitantes no campo da economia, da cultura e da política. Em necessidade de compreensão dos processos da busca por domínio, no uso que o Estado faz, para com as formas variadas de representações da sociedade. A transversalidade no ensino de história, na formação dos futuros historiadores, leva a uma sensibilidade científica e pluralidade de ideias.

Nesse prisma, podemos colocar em ponto principal o questionar: Como representar a diversas formas de linguagem e suas representações na sociedade pós-pandemia? Nesse ponto, objetiva a busca de compreender a democracia que há nas pesquisas nesse campo da história. Primeiramente far-se-á necessário uma apresentação à História cultural para conhecer sua construção histórica na dinâmica social. Seguindo com análise de como a transversalidade possibilita um olhar multifocal contra a dominação simbólica do Estado sobre a linguagem. E por fim, firmarmos em deleite em pontuações de algumas pesquisas de grandes pesquisadores da História Cultural em um alçar de possibilidades.

Com base reflexiva de bibliografias, o escrito vem firmar-se na indispensável necessidade de propalar a importância do ensino para as pesquisas na área da História Cultural buscando uma compreensão de seu papel social em respeito

---

2 SILVA (200) descreve como o signo é algo que não existe, mas que é criado para uma manifestação. A forma de comunicar do home, a linguagem, apresenta signos, estes compreendendo suas significações. Assim sendo, intrínsecas ao seus interlocutores. Tomemos como exemplos uma placa, objeto inanimado qualquer, palavras, sons, tudo com capacidade de representação de algo.

3 SILVA (200) descreve como significante seria similar ao símbolo, algo usado para atribuir significado em um designar de uma representação. Ou seja, uma apresentação física do signo, este em forma imagética (imagens) ou até sonora. Em termos mais profundos de reflexão: “o plano dos significantes constitui o plano de expressão e o dos significados o plano de conteúdo (BARTHES, 1985, p. 43).

a saberes e manifestações que vêm crescendo e se projetam em um mundo que se abre pós-pandemia de 2019 com necessidade de um olhar mais atencioso e humanizado.

## **A representatividade da História Cultural na dinâmica social**

As pesquisas elaboradas recentemente mostram um destaque da História Cultural com uma crescente representatividade entre os pesquisadores. Segundo Pesavento (2014, p. 07 -08) as pesquisas, nesse viés da historiografia, correspondem atualmente 80% da produção historiográfica nacional em diversas expressões de trabalhos científicos. A autora explica que houve a constatação desse aumento a partir dos anos noventa no qual a História Cultural no Brasil difere do âmbito internacional que data um crescimento a partir dos anos setenta.

A construção da História Cultural parte então concomitantemente com a história das mentalidades. Ronaldo Vainfas (1997) destaca uma forma distinta de se pensar história:

“Muitos a fizeram e ainda a fazem de diversas maneiras, alvejando diversos aspectos das mentalidades desde os anos 70, década em que a história das mentalidades procurou afirmar-se como campo ou disciplina específica do conhecimento histórico. Nos anos 70, por exemplo, era o grande historiador francês Pierre Vilar quem condenava seu colega Michel Vovelle por estudar a “festa revolucionária” e não a própria Revolução Francesa e a luta de classes nela presente (VAINFAS, 1997, p. 189).”

Como a sociedade, as ciências sociais se movimentam dentro da dinâmica conjuntura de novas ideias e de novas formas de palmear as fontes de pesquisas. Para Ciro Flamarion Cardoso (1997) houve um deslocamento nos paradigmas que perpetuaram em dois vieses filosóficos: franceses e alemães. No século atual, por volta dos anos de 1968-1989 o corte referente à interpretação alemã sobre a francesa, pode ser visto por alguns historiadores como um período pós-moderno. Com essa mudança uma nova forma de pensar história, que Ciro Flamarion atenta a Nova História, o ver da ciência como uma manifestação do poder entendido a maneira de Nietzsche (CARDOSO, 1997, p.20 - 21).

Em um adequar com cunho de sistematizar a Nova História, uma “História em Migalhas”, a cultura na sua alteridade representa uma possibilidade dos objetos postos em diversidade da sociedade (CARDOSO, 1997, p. 22). A crise de paradigmas que ensaia uma abertura para a prosperidade da História Cultural desbrava em toda uma reconstrução social de uma realidade explicativa do pós-guerra, realidade que finda os conceitos dominantes da história, até então, estabelecidos (PESAVENTO 2014, p.08).

O enquadramento que a história era posta, até então, não atendia a complexidade da sociedade do mundo pós-guerra ocasionando então uma ruptura



epistemológica. Um grupo novo, com interesses distintos que eram trazidos, com toda complexidade da diversidade social, que acenava calorosamente na busca de possibilidades que as representasse. Vale ressaltar que a diversidade social apontada aqui, vinha de um novo mundo com representação de uma nova realidade política, novos meios de comunicação, com uma economia mundial em uma nova ordem e com a cultura em constante ascensão. Está escancarada a tomada de um novo processo de construção do conhecimento, no entanto, o mesmo era negado (PESAVENTO 2014, p.08 -09).

Havia nessa conjuntura de dinâmica social oposições ao que seria, reconhecido posteriormente manifestos de extrema importância para a historiografia. A posição interpretativas da História fundava críticas ao marxismo e da corrente dos Annales. Os pensamentos voltados na contemplação de uma sociedade complexa que emergiu e na sua representação social firmaram filosofias dentro do neomarxista inglesas e da história francesa que segundo Sandra Jatahy atribuíram um movimento impulso para uma renovação “resultando na abertura desta nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural” (PESAVENTO 2014, p.10).

“Suas vertentes de análise preferenciais eram aquelas da história econômica, analisando a formação do capitalismo no Brasil, a transição da ordem escravocrata para a do trabalho livre e o surgimento do processo de industrialização. Por outro lado, realizava-se uma história dos movimentos sociais, em que, particularmente, eram estudados o proletariado industrial, com suas lutas de classes, bem como a formação do partido e do sindicato, todos esses esboçados desembocando, nos anos 80, para uma análise das condições em que se davam a dominação e a resistência. No tocante à história política, eram privilegiados os trabalhos que discutiam a natureza do Estado e a formação dos partidos políticos no Brasil (PESAVENTO 2014, p.10 e 11).”

Na reflexão (PESAVENTO, 2014) que se propõem, ancora-se um diálogo na qual a Nova História Cultural sobressai a uma antiga e/ou tradicional História Cultural que incorporam influências das concepções dos Annales e do marxismo, no entanto, estrutura-se deixando de lado o antigo do marxista, que via a cultura como composição da superestrutura, um reflexo não coabitado com sustentação da sociedade que se manifestava na economia, conceito a ser retomado no próximo tópico. Nessa roupagem de mudanças, necessidades e adaptação que vieram a ruir o domínio erudito sobre a cultura popular, a segunda posta como inferior no bailar da dominância política da primeira que pertencia apenas a uma elite. Uma história cultural surge na contemporaneidade com uma vasta potencialidade com quebra de paradigmas que em sua ruptura lhe faz todo crédito de Nova História Cultural.

## A transversalidade no ensino de história contra a dominação<sup>4</sup> simbólica do Estado sobre a linguagem

Na conjuntura do cenário atual da política brasileira há notória intensificação de discursos que buscam direcionar recursos, mecanismos, instrumentos, para manifestações<sup>5</sup> do Estado na imposição de assegurar sua ideologia de reprodução do capital<sup>6</sup>.

Em suas manifestações<sup>7</sup>, o Estado se expressa dentro da educação, com uso dos currículos, centraliza suas ideologias. Fato esse que descortina<sup>8</sup>-se em uma linguagem tradicional justificada na primazia da padronização de um modelo conservador e intolerante.

Em face do exposto, o uso da transversalidade na prática do profissional Professor de História faz uma ponte de ligação sócio-histórica<sup>9</sup> entre os discentes e às metodologias de ensino que vão além do que propõe o currículo escolar, o ensino de história é levado para a vivência, para a realidade dos discentes que apresentam habilidades, conhecimentos, interesses que são fecundos se estimulados sendo tratados como sujeitos históricos. Para o trabalho no magistério superior por meio da transversalidade, o professor parte da proposta do trabalho interdisciplinar que faz espaço de fala de outros saberes participantes construtores e integrais ao saber histórico.

Não se trata de exclusão de uma disciplina /campo por outra, mas um

- 
- 4 “Por compreender as formas de dominação simbólica, pelo “aparelho” ou pelo “aparato”, como escreve La Bruyère (29), como o corolário da ausência ou do apagamento da violência imediata. E portanto no processo de longa duração de erradicação (CHARTIER, 1991, p.186).”
  - 5 A disputa do poder aponta para “saber quem representa o povo, ou a igualdade, ou a nação” (FURET, 1988). Em vias de compreender que nas últimas décadas: “A Revolução substituiu à luta dos interesses pelo poder uma competição dos discursos para apropriação da Legitimidade. Os seus dirigentes desempenham outra ‘função’ para além da ação; são intérpretes da ação.” (FURET,1988:76-77).
  - 6 Para Max compreendido em um processo que se configura global, da produção capitalista.
  - 7 A disputa do poder aponta para “saber quem representa o povo, ou a igualdade, ou a nação” (FURET, 1988). Em vias de compreender que nas últimas décadas: “A Revolução substituiu à luta dos interesses pelo poder uma competição dos discursos para apropriação da Legitimidade. Os seus dirigentes desempenham outra ‘função’ para além da ação; são intérpretes da ação.” (FURET,1988:76-77).
  - 8 Paulo Freire (2013) ao escrever sobre a necessidade da autonomia na pedagogia, compreendendo os saberes necessários para à prática educativa ele traz o termo “descortinar” no sentido de colocar a mostra por meio de uma toma de postura mais crítica do professor, nas ações do Estado na propagação do governo para uma classe social privilegiada. O descortinar de Freire segue em uma linha de raciocínio de se fazer enxergar e se fazer agir.
  - 9 “Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

tema sem fragmentação com um recorte que permita um olhar multifocal com possibilidades variadas de se estruturar uma pesquisa em campos de estudos que se correlacionam.

As aulas remotas, com a pandemia, fizeram emergir um aprender mediante a necessidade dos professores ensinarem e colocarem em circulação os conteúdos curriculares. No aprender do uso de ferramentas tecnológicas que objetivam o aprender dos discentes tem-se em contramão o tempo, outrora disponível de um horário específico em sala, em aulas remotas os “tempos de aula” são outros, descreve ARROYO (2013). O repensar do tempo está ligado a buscar junto ao discente uma forma de se manifestar de participar e potencializar o tempo que é outro. Com isso, manifestar as diversas formas de linguagem.

A compreensão do mundo e a construção da história passa pela busca de representações<sup>10</sup>, neste ponto ao se ter a transversalidade no ensino de história há um desmanche da dominação simbólica do Estado sobre a linguagem, uma vez que a linguagem é direcionada para novos e amplos campos de pesquisa.

“Embora os homens cultivados de uma mesma época possam discordar a respeito da questão que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões. (...) O desacordo supõe um acordo nos terrenos do desacordo, e os conflitos manifestados entre as tendências e as doutrinas dissimulam, aos olhos dos que dele participam, a cumplicidade em que implicam e choca o observador estranho ao sistema.” (BOURDIEU, 1987, p.207).

É possível constar que a linguagem, por sua importância e impacto social, torna-se objeto de disputa. Considera-se que por haver um desacordo nesse valor comum (a linguagem) há uma busca de dominação por parte do Estado na busca de uma imposição à manifestação da linguagem. Necessitando que se busque, principalmente na comunidade docente, pesquisadores e intelectuais a ascensão da exposição de manifestações da linguagem em sua amplitude cultural, fato esse, que possibilita um diálogo e assim, a compreensão dos envolvidos. Tal situação configura uma democrática e vasta forma de manifestar-se a linguagem.

Nota-se que na construção da sociedade as palavras apresentam-se com poder estruturante, na qual, se envolve toda uma teia de percepções e de pensamentos podendo se tornar instituinte de uma realidade, isso institucionalizada ou culturalizada. Nesse aspecto a forma de perceber a sociedade é definida com

---

10 De maneira categórica Bourdieu (1998, p.81-125), ao descrever a economia no ato das trocas linguísticas, a representação da linguagem firma-se como algo variável dentro do constituinte social. O autor trabalha a concepção pertinente dentro da reflexão proposta nesse texto, à perspectiva posta do “capital social” que é ligado às manifestações de diversas relações sociais as quais o sujeito possui com outros indivíduos. Posto o problema existente na relação entre a cultura e as desigualdades no ensino. Não distante do “capital social” o “capital econômico” também tem peso significativo nas representações, uma vez o mesmo arrola em estruturas financeiras, posses ou bens, distintas ao sujeito.

a necessidade de vislumbrar as diversas formas da linguagem se manifestar.

O *habitus*, de Bourdieu (1989), revela o indivíduo social e sua posição, manifestado em forma de levar a vida, pensamentos políticos, estéticos e morais sugeridos e concretizados de maneira própria ao indivíduo ou coletivamente pensada e estruturada (BOURDIEU, 1989). Isso de fato é algo que a transversalidade traz para o campo do estudo e pesquisa de história.

O que a opressão simbólica do Estado não pode dominar é a busca de conhecimento, e as transformações que emana dela. A história, como representante de toda manifestação social e divulgadora de reflexões filosóficas e pesquisas documentais e de fontes, em seu caráter científico, passa a abandonar nesse século a descrição do como fazer pela experiência e rica explicação dialética do porquê. Uma demanda que afasta da história ortodoxa caracterizada pelo tradicional e pela linguagem apenas da burguesia, mas transcende em todos os níveis e classes, permitindo pesquisas dialogadas e ímpares com abertura as diversas linguagens.

## **Apontamento de algumas pesquisas da história cultural alçada em possibilidades**

No sobrepujar da pesquisas da História Cultural uma forma sensível de se pensar a historiografia é colocada em desafio para os historiadores. Forma essa que se leva o pesquisador a vislumbrar novos saberes e objetos em suas pesquisas científicas.

O desafio posto nas últimas décadas pelas disciplinas institucionalizadas<sup>11</sup> recentemente com “reconhecimento” intelectuais, colocava a história e suas metodologias atravessada por incertezas devidas ao afastamento de suas alianças tradicionais (CHARTIER (1991). Com as mudanças no último século, e aqui tomemos nos aspectos positivos, a evolução e crescimento que a História vem se caracterizando com uma vitalidade livre nos múltiplos campos de pesquisas. Mas mesmo com os avanços a presença de crise nas ciências sociais desmonta uma necessidade frequente de revisão e aprimoramentos de métodos científicos que tragam legitimidade para o campo da história.

Chartier (1991) descreve uma história que vem mudando, outrora representada em uma exploração do econômico e social, na qual as demais ciências sociais despontavam posições dominantes sobre a história no campo universitário, tendo no empirismo histórico alvo de fragilidades apontadas pelas “novas disciplinas em hegemonia intelectual” (CHARTIER, 1991, p.174).

No entanto, o historiador, segundo Chartier (1991) apresenta-se

---

<sup>11</sup> Chartier (1991) expõem as dificuldades das representações na história no acenderem meio “de triunfantes intelectualmente: a lingüística, a sociologia ou a etnologia”, que no contexto da época já se apresentavam com reconhecimento.

incorporado na flexibilização das demandas sociais na busca de alçar em suas pesquisas novos objetos de pesquisa. Os “novos objetos no seu questionário: as atitudes perante a vida e a morte, os rituais e as crenças, as estruturas de parentesco, as formas de sociabilidade, os modos de funcionamento escolares etc. (CHARTIER, 1991, p.174)” diferencia-se o historiador como protagonista de um novo território.

Em contraponto o historiador também se coloca em uma vertente que se liga a velha história, mas inspirado nos objetos novos de pesquisa que coabitariam em empréstimo com outras disciplinas, como descreve Chartier (1991):

“Sob a designação de história das mentalidades ou, por vezes, de psicologia histórica delimitava-se um domínio de pesquisa, distinto tanto da velha história das idéias quanto da das conjunturas e estruturas. Sobre esses objetos novos (ou reencontrados) podiam ser postos à prova modos de tratamento inéditos, tomados de empréstimo às disciplinas vizinhas: tais como as técnicas de análise lingüística e semântica, os instrumentos estatísticos da sociologia ou certos modelos da antropologia tais como as técnicas de análise lingüística e semântica, os instrumentos estatísticos da sociologia ou certos modelos da antropologia (CHARTIER, 1991, p.174)”

O mundo de representações escrito por Roger Chartier (1991) atenta ao recorte social em suas múltiplas faces, que por meio de objetos variados e uma perspectiva mais ampla, o historiador, em sua representatividade social, pode dar conta dos desvios culturais que se apresenta na história do último século. Sendo impossível, segundo Chartier “qualificar os motivos, os objetos ou as práticas culturais em termos imediatamente sociológicos[...]”(CHARTIER, 1991, p.177). Fato esse porque a história a qual insere uma sociedade não se organiza de modo que previamente definidos, suas estruturas apresentam em dinâmico movimento e assim, novas perspectivas são expostas para se pensar ou repensar abertas os modos de se articular entre as práticas sociais. Esse movimento é sensível e plural e atravessa todas as sociedades tornando-as distintas uma das outras em características, pensamentos, forma de expressar e se comunicar, sendo necessário a sensibilidade do historiador com fluidez e constância para trabalhar em possibilidades que se alçam na sociedade moderna em sua cultura fundamental para a significação de cada sociedade, articulando-se às necessidade do: “Por quê pesquisar? Para que pesquisar? E qual a significação de determinada abertura representativa da cultura?”

Em uma ilustração das vastas possibilidades que a história cultural apresenta na contemporaneidade, observemos o apontamento de alguns pesquisadores em objetos variados que levam a história em suas diversas representações. Em primeiro momento, uma parada em uma forma de linguagem que vai além das palavras, manifesta-se como uma forma de vida e a qual, o estilo apresenta posicionamentos diferenciados dentro em “tribos” do próprio estilo. O pesquisador

Tiago de Jesus Vieira eleva sua pesquisa ao tema punk no Brasil ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000 (VIEIRA, 2019).

Em seguimento a uma viagem de possibilidades, as histórias em quadrinhos vêm se apresentar na pesquisa de Ivan Lima Gomes como uma nova relação com os consumidores, intrinsecamente ligadas em seu meio de difusão das novas relações culturais. Histórias que como objetos de pesquisa se revelam em contribuintes de transformações que são orientadas em uma nova linguagem estética com experiências sociais modernas (GOMES, 2020).

Alcides Freire Ramos em um deleite da literatura e do cinema trilha em sua pesquisa um estudo de caso do Romance Amar, Verbo Intransitivo ao Filme Lição de Amor. A sensibilidade desse pesquisador conduz largamente a uma forma de se pensar a História Cultural de forma única. Em seus detalhes interpretativos e conceituais na relação da literatura ao cinema, faz-nos compreender que as linguagens são variadas e suas representações são plurais e significativos (RAMOS, 2019).

“[...] é a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que essa tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época” (PESAVENTO, 2004, p. 1).

A História Cultural é contemporânea, e não podemos falar em representação cultural da atualidade sem acenar para os jogos digitais. Em sua tese de doutorado Mariano de Azevedo Júnior traz uma simulação da realidade, tal como de fatos históricos, dentro da perspectiva dos jogos. Ele desenha com maestria a relação de toda interferência social e histórica na construção dos jogos (JUNIOR, 2020).

Em estabelecimento da história, não somente os documentos são tratados para pesquisas científicas, mas as diversas e variadas fontes, que trabalhadas dentro da metodologia da pesquisa histórica levam ao desvendar de pesquisas aprofundadas e encantadoras. Em termo da História Cultural, no fechar desse apontamento de algumas pesquisas científica que orbitam em novas possibilidades da representação social, a imagem tem um impacto grandioso e revelador no processo. André Carlos Conrado Inácio da Silva aprofundou na relação da investidura da imagem na representação histórica. Em um recorte de tempo entre os anos 2014 - 2016, o professor André Carlos literalmente traz o falar das imagens em toda uma historiografia construída e genuína. Silva faz uma investigação fotoetnográfica no estudo da cultura goianiense.

No estudo do cinema, tal como representantes significativos desse campo de pesquisa o pesquisador Julierme Morais com encantos de detalhes e reflexões dentro do cinema em sua escrita polida traz para o campo de pesquisa Paulo

Emílio. A riqueza da História Cultural manifestada na trajetória de um crítico do cinema “que se fez historiador”. A profissionalização da crítica dos cinemas em publicações de revista revestidas em um campo de se ver a história em conhecimentos do “mundo das telonas”.

“Subjaz ao argumento, a ideia segundo a qual estabelecem-se núcleos orientadores de memória, possuidores de eco na memória coletiva. Essa memória mais ampla, coletiva e do vencedor, se impõe pelo seu poder de atribuir relevância a alguns fatos em detrimento de outros em um processo de reelaboração demasiadamente complexas que são parte de sua auto-definição (MORAIS, 2019, p.42).”

Em sua obra Moraes (2019) produz uma história do cinema, trazendo um personagem de grande substancialidade, fato esse que desmembra em apontamento de uma crítica para o cinema brasileiro que com fôlego em 60 se encontra em esgotamento em meados dos anos de 90. Uma protuberância do cinema e seu personagem não com mero entretenimento, mas como uma parte significativa da representação da história do país.

Os exemplos desses pesquisadores compreendem a lucidez do trabalho da história manifestada no estudo das representações culturais. José D’ Assunção Barros (2003) conceitualiza a cultura em representação polissêmica, na qual, a partir do século XX foi redefinida a relação da cultura e as pesquisas históricas. Barros (2003) aponta que o indivíduo produz cultura de maneira natural “automaticamente”, nessa perspectiva, a linguagem é uma prática própria que constitui a vida em sociedade, e dela, a reprodução da Cultura. Barros também aponta as formas de se comunicar: “Comunicar” é produzir Cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre Cultura Oral e Cultura Escrita [...] (BARROS, 2003, p.1)”.

Em fechamento, uma análise da História Cultural só tem relevância se pensada na democratização de ideias e da liberdade da pesquisa que busca representatividade nas demandas complexas das vastas manifestações da linguagem. Em todo esse levantamento reflexivo, para uma pesquisa consciente e democrática, far-se-á necessário reconhecer que a sociedade apresenta-se em domínios simbólicos, no qual, o Estado busca na linguagem sua representação. Em consciência de executar projetos que tenham objetividade social o conhecer de alguns horizontes de pesquisas faz o pesquisador alçar representação social cada vez mais legítimas e fecundas.

## CONCLUSÃO

Na compreensão da sociedade vem a necessidade de se compreender a História Cultural. Em enlaces descritivos uma reflexão etimológica, social, e por que não dizer, nova, se manifesta no desejo de pesquisas de representações sociais.

No século XXI a democracia de fato para o povo e do povo vem sido cada vez mais discutida e desejada. A mesma se alinha com a busca do conhecimento e a defesa das diversas formas de linguagem. As pesquisas das linguagens em sua teia complexa tecida em pontos de culturas promovem a fortificação de saberes, que quando levados a uma cientificação, essas divulgações científicas de representações revelam-se com valor histórico e social enorme, além de, se compreender como um ato solidário e original. O ensino e a pesquisa de história construída com a transversalidade do ensino busca alçar a busca desse conhecimento dinâmico e de visão multifocal.

A democracia é um ato político, e todos nós somos seres políticos por vivermos em sociedade e buscarmos um bem comum dentro dela. No entanto, uma organização social não significa o abandono de crenças, saberes e manifestações de origens distintas, ao contrário, a organização social vista em termos democráticos de seres políticos perpassa todos na sociedade inseridos. Com a apresentação de temas transversais nos diversos níveis de ensino possibilita a interdisciplinaridade que enriquece o conhecimento fugindo do unilateral.

Em termo das pesquisas na área da História Cultural, é entendido aqui, como o ato de ouvir, compreender os processos de formação, os recortes temporais analisados, problematizar ações de difusão, opressão e crescimento, mostrar valores em toda esfera cultural, respeitar o objeto de pesquisa com as críticas cabíveis, mas com toda ética e estética de bons pesquisadores.

Com o exposto acima, temos a culminância na divulgação. O ato de divulgar projetos em seus objetos distintos dentro da História Cultural é um ato de possibilitar a convivência com a diversidade cultural, trabalhar a tolerância e com contornos de saberes que fazem não aderirmos, mas compreendermos e respeitarmos o que é diferente sinônimo do que é rico e peculiar em cada representação.

No estado de análise, a sociedade é conduzida por governos ao longo dos anos, e mais que importante, é necessário estabelecer relações de compreensão do papel do Estado e seus representantes em cada governo. Em diálogo, no intuito de incitar uma visão política e de criticidade ao expor as distorções no mecanismo de governo em detrimento à população em busca do descortinar de intenções e posturas que não se manifestam, em alguns governos, para ascensão do pensar científico e do respeito à moldura brasileira da diversidade cultural.

Por concludente, pensar em alçar possibilidades no trazer de uma pequena amostra, mas com temperada valência em ligações intelectuais que promovem a democracia na contínua propagação de saberes que desmistificam preconceitos e oferta importância com sensibilidade, não voltada à elite ou aos menos favorecidos, mas como um “caminho de tijolos amarelos” vasto, variado, misterioso, único e com grandes lições a serem apreendidas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, José D Assunção. **História Cultural: um panorama teórico e historiográfico**. Textos de História, UNB, volume 11 – nº 1 e 2, 2003, p.145-171; 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277241420>. Acesso em 26/06/2021.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo: Difel, 1975.
- BASILIO SANTOS, A. **Democratização de fontes de pesquisa**. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 6, n. 1, 3 jun. 2020.
- BENATTE, Antonio Paulo, **História, ciência, escritura e política**. in: **rago, oliveira**, Margareth (org.), GIMENES Renato Aloizio de (org.). *Narrar o passado, repensar a história*. 2ª Edição. Campinas, 2014. Cap. 2, p.61 - 102.
- BOURDIEU, Pierre. “**Linguagem e poder simbólico**”. *A Economia das Trocas Lingüísticas – O que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. “**Sistemas de ensino e sistemas de aprendizagem**.” *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da historia: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em 04/06/2021.
- FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no brasil**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/8846/6726>. Acesso em: 10/06/2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FURET, François. **Pensar a Revolução Francesa**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em; 04/06/2021.
- JÚNIOR, Mariano de Azevedo. **Jogos digitais, simulação e representação do passado: jogar bioshock (2007) como um exercício de investigação histórica**. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30957>. Acesso em 10/06/2021.
- KAYE, Harvey, J. **Los historiadores marxista británicos: un análisis introductorio**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 1989. Cap. XVIII.
- MARTINHO, FREIRE, Francisco, Amélio. **Intelectuais e Marxismo no Mundo Lusófono**. Editora: Autografia / co-editora: EDUPE; 2019.

MORAIS, Julierme. **Paulo Emilio Historiador: matriz interpretativa da história do cinema brasileiro**. Pimenta Cultural. São Paulo, 2019

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico*. São Paulo: editora Scipione, 1995.

RAMOS, Alcides Freire. **Da Literatura ao Cinema: Um Estudo de Caso do Romance Amar, Verbo Intransitivo ao Filme Lição de Amor**. Publicação 2019. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/9672/7018](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/9672/7018). Acesso em 10/06/2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento - Política e filosofia**. São Paulo: Edit. 34, 1996.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 25 de dezembro de 2021.

SILVA, André Carlos Conrado Inácio da. **Imagens que falam: uma investigação fotoetnográfica da performance cultural goianiense (2014 -2016)**. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6389/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Andr%C3%A9%20Carlos%20Conrado%20In%C3%A1cio%20da%20Silva%20-%202016.pdf>. Acesso em 10/06/2021.

SILVA, Antônio Carlos da **As teorias do signo e as significações linguísticas** Disponível em: [https://rickardo.com.br/textos/\\_AsTeoriasSigno\\_SignificacoesLinguistica.pdf](https://rickardo.com.br/textos/_AsTeoriasSigno_SignificacoesLinguistica.pdf). Acesso em 10/06/2021.

# PRECARIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO: A ESCOLA COMO ESPERANÇA E RESISTÊNCIA

Luciana Espich<sup>1</sup>

Marli Klumb<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por intenção trazer reflexões sobre o contexto histórico que se apresenta em torno da precarização do trabalho na pós – modernidade a partir das ideias dos autores Zygmunt Bauman e Ricardo Antunes. Também, trazer uma breve reflexão sobre Paulo Freire e sua metodologia de ensino para pensar uma escola que pode ser esperança e resistência aos trabalhadores diante do avanço da perda de direitos trabalhistas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica dos autores citados, sendo que Bauman e Antunes são importantes sociólogos que refletiram sobre as questões que envolvem o trabalho e suas relações e Freire um importante educador que traz caminhos para pensar a formação de estudantes que desenvolvam análise social, criticidade e autonomia.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### ***2.1 O MUNDO DO TRABALHO NA PÓS-MODERNIDADE: REFLEXÕES DE ZYGMUNT BAUMAN E RICARDO ANTUNES***

O trabalho faz parte da história da humanidade, desde o aparecimento do homem este esteve presente e é a partir dele que o homem constrói a sua sobrevivência. As características do trabalho tem a sua história ligada aos sistemas econômicos construídos pela humanidade, assim temos o trabalho primitivo, escravo, feudal, capitalista e comunista.

---

1 Especialista em Ciências Humanas e Licenciada em História e Artes Visuais. Professora de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e professora de História da Rede Municipal de Concórdia, Santa Catarina. [Luciana@walterfontana.net](mailto:Luciana@walterfontana.net).

2 Especialista em Ciências Humanas e Licenciada em História e Pedagogia. Professora de História da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e da Rede Municipal de Concórdia, Santa Catarina. [markl\\_10@hotmail.com](mailto:markl_10@hotmail.com).

Nos diversos modos de produção classistas, tem-se a exploração do homem sobre o homem, dos detentores dos meios de produção e os trabalhadores detentores da sua força de trabalho. No sistema capitalista, tem-se a classe dos trabalhadores e a burguesia, e uma relação de trabalho permeada pela exploração.

No contexto do capitalismo da pós-modernidade (conceito usado para representar a estrutura sociocultural, desde o fim dos anos 1980 até os dias atuais) temos uma sociedade caracterizada pela globalização, por avanços da “internet” e avanços tecnológicos, com valores de uma sociedade individualista, narcisista, consumista; marcada pela subjetividade (nada é concreto e fixo); que não se fixa a um tempo e espaço e sempre está disposta às mudanças.

Então, no âmbito da pós-modernidade, como se configura o trabalho do homem? Quais são as transformações no mundo do trabalho? Como se mostra a exploração sobre os trabalhadores? Para respondermos, recorreremos à Baumann (2001) que aborda as características de um capitalismo que ele chama de sólido e líquido, pesado e leve.

Tal sociedade, segundo Baumann (2001) estaria mudando do sólido para o líquido, do durável para o não durável, do pesado para o leve, do pouco flexível para o muito flexível, tudo isto muito impulsionado pela revolução tecnológica e em especial uma revolução nos meios de comunicação.

Ele retrata que na modernidade sólida havia uma forte mutualidade de dependência entre capital e trabalho, onde os trabalhadores dependiam do emprego para sobrevivência e o capital dependia de empregá-los para a sua reprodução e sobrevivência. A fábrica é o ponto de encontro das classes sociais, com um endereço fixo, onde nem a fábrica e nem os trabalhadores poderiam mudar-se com facilidade para outros lugares e os muros da grande fábrica abrigavam os trabalhadores e patrões.

Capital e trabalhadores estavam unidos, pode-se dizer, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença, até que a morte os separasse. A fábrica era seu habitat comum – simultaneamente o campo de batalha para a guerra de trincheiras e lar natural para esperanças e sonhos”. BAUMANN, 2001, p. 152

Já na modernidade líquida, o trabalho teria perdido a centralidade que tinha tempos atrás, não sendo mais o eixo seguro aonde em torno dele o trabalhador desenvolveria a sua vida e identidade. Nos novos tempos este já não conviveria com tantas certezas e garantias de direitos trabalhistas.

(...) Despido de seus adereços escatológicos e arrancado de suas raízes metafísicas, o trabalho perdeu a centralidade que se lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado. O trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno da qual envolver autodefinições, identidades e projetos de vida(...) BAUMAN, 2001, p. 146

O “slogan” deste capitalismo leve seria a “flexibilidade” e poucas certezas, o que geraria medos, ansiedades, angústias e que seriam sofridas pelo trabalhador na solidão, em uma sociedade cada vez mais individualizada e com menos propósitos coletivos.

Submetidos a tamanha insegurança diante de novas formas de trabalho e contratações, ao trabalhador ainda seriam impostas o cumprimento de metas. Tal fator geraria práticas de assédio e por consequência adoecimentos da classe trabalhadora que a muitos levariam ao acometimento de suicídios.

A instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho. Vide a experiência britânica do zero hour contract (contrato zero hora), o novo sonho do empresariado global. Tratando-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir e nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente(...) ANTUNES, 2018, p. 28-29

O capital teria nesse momento se livrado do maquinário volumoso e das enormes equipes das fábricas e viajaria leve, com grande mobilidade espacial e traria fragilidades para as populações do mundo. Tal fragilidade verificar-se-ia em situações em que comunidades inteiras num dado momento teriam empregos, investimentos, em outro momento, não.

De acordo com Antunes (2018, p.29) “tal capital estaria nas mãos de grandes corporações que praticariam cada vez mais a informalidade ampliada, a flexibilidade desmedida, a precarização acentuada e a destruição cronometrada da natureza”. Também, “(...) na empresa “moderna”, o trabalho que os capitais exigem é aquele mais flexível possível: sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o da organização sindical (...)” (ANTUNES, 2018, p.42-43).

Toda essa configuração histórica do trabalho na pós-modernidade teria como característica importante o avanço das ideias neoliberais nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Tais políticas são definidas pela absoluta liberdade do mercado e pouca intervenção do Estado na economia, pregando-se o Estado mínimo e as privatizações estatais.

No âmbito do neoliberalismo, segundo Antunes (2018), o mundo apresentaria uma imensa sociedade de excluídos e precarizados. O neoliberalismo traria uma maior destruição das forças produtivas, do meio ambiente e das forças de trabalho e quanto maior a concorrência entre corporações e países mais complicadas seriam as consequências para o trabalhador e para o meio ambiente, aumentando a destruição ambiental e a massa de trabalhadores precarizados e ou excluídos do sistema.

Tal precarização atingiria pessoas das mais diversas características e

identidades, não poupando nem mesmo os trabalhadores mais qualificados dos países mais ricos economicamente.

Dos homens e mulheres jovens mais qualificados aos imigrantes pobres; dos imigrantes com qualificação às jovens nativas sem formação; das mulheres brancas às imigrantes negras, indígenas, amarelas, enfim, em um amplo espectro da população excedente de trabalhadores e trabalhadoras, que Marx denominou superpopulação relativas ou exército de reserva, podem-se encontrar, hoje, incrustados neles, cada vez mais contingentes que no centro do mundo são definidos (ou se definem) como precariado (...) ANTUNES, 2018, p. 69

O avanço neoliberal aumentaria a brutalização de homens e mulheres que vivem do trabalho, bem como uma fragilidade diante de um capital que mostra uma certa capacidade de lidar com a massa de desempregados.

Karl Marx chamou de “exército de reserva” os trabalhadores desempregados e tal exército, segundo Antunes, convive com um enfraquecimento dos sindicatos, num mundo pós-queda da União Soviética, onde o capitalismo vê-se livre avançando sobre os direitos dos trabalhadores, com a destruição do estado de bem estar social (existente em alguns países capitalistas).

É nesse quadro que os capitais globais estão exigindo o desmonte da legislação social protetora do trabalho, ampliando a destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde os primórdios da Revolução Industrial (...) ANTUNES, 2018, p. 87.

Aliado a tudo isso, ocorre uma revolução tecnológica no mundo todo, com a intensificação de processos produtivos automatizados, com ferramentas automatizadas e robotizadas, diminuindo consideravelmente a necessidade da força de trabalho dos trabalhadores (substituídos por máquinas) e que cada vez mais se veem como excluídos e sem perspectivas de futuro.

É nesse contexto que o mundo presencia a redução dos empregos estáveis, o aumento de trabalhos precarizados, o aumento dos níveis de exploração e por consequência uma brutalização de trabalhadores e trabalhadoras que veem as suas sobrevivências cada vez mais ameaçadas.

## ***2.2 PAULO FREIRE: UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E RESISTÊNCIA À OPRESSÃO***

No contexto histórico de grandes mudanças para os trabalhadores do mundo inteiro, fortemente marcada por perdas de direitos trabalhistas, avanço das tecnologias, globalização do sistema capitalista, exclusão de um grande número de trabalhadores da empregabilidade, deve-se refletir sobre a educação diante de tais mudanças.

Pode-se pensar em uma educação/escola reprodutora do sistema

econômico posto e reprodutora da realidade histórica que se apresenta, sendo então, apenas um aparelho ideológico do Estado, como também pode-se pensar em uma escola questionadora, crítica, transformadora da realidade histórica existente.

Para tanto, nos voltamos ao pensamento do educador Paulo Freire, a fim de buscar respostas aos desafios de uma escola imersa em um momento histórico de intensas transformações para os trabalhadores.

Então, como pensar uma escola do questionamento, da análise e não apenas da aceitação dos rumos que o capitalismo impõe aos trabalhadores, que na sua maioria tornam-se precarizados?

Paulo Freire e sua metodologia de ensino nos dá algumas respostas quando busca refletir uma maneira de educar onde o cotidiano e as experiências dos educandos estão presentes na sala de aula. O ato de ensinar não se faz desvinculado das realidades vivenciadas pelos estudantes e suas famílias.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns aos outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperança ou de desesperança que implicam temas significativos, à base dos quais construirá o conteúdo programático (...). FREIRE, 1987, p.48

Freire também destaca em sua metodologia de ensino uma relação de diálogo entre professor e aluno, procurando desenvolver um aluno ativo, crítico e conhecedor das relações sociais existentes. O aluno, nesse sentido, não é um depósito de conhecimentos desvinculados da sua realidade, mas sim, um conhecedor de muitas realidades, experiências e vivências. Nesse sentido, Freire critica uma educação bancária a apassivadora.

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária” tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. FREIRE, 1987, p.36

E continua...

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores. Como sujeitos. FREIRE, 1987, p.34

A educação nesse sentido, é um ato político e uma prática para a liberdade quando se mostra questionadora e resistente diante das injustiças produzidas pelo sistema econômico. Os trabalhadores e suas famílias vivenciam as inseguranças

quanto às suas sobrevivências diante das transformações do trabalho. Vivenciam o desemprego, a precarização, a piora em suas condições de vida e tais questões devem estar presentes no cotidiano do ensino de uma escola vinculada às realidades de seus estudantes.

Freire acreditava na educação como um meio de transformação social e como um meio de reconhecer e reivindicar direitos. Educação capaz de transformar o aluno em um ser humano consciente da sua realidade histórica e das relações de opressão e exploração que marcam a sua realidade dos trabalhadores e filhos destes.

É da realidade mediatizadora, das vivências dos educandos, que se organizam os temas geradores, os conteúdos programáticos que nascem de uma educação do diálogo para a prática da liberdade e a tomada de consciência dos indivíduos quanto ao mundo que vivem, as suas relações e contradições.

(...) é a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar a sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar o mundo. FREIRE, 1987, p.55

Assim, os educandos deveriam ser educados para a criticidade e para a transformação, negando-se assim, uma educação bancária. Tal formação humana coloca em xeque o avanço de projetos neoliberais e suas mazelas, como a intensificação da exploração dos trabalhadores.

Quem atua sobre os homens para doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores. FREIRE, 1987, p. 48

Para Freire, quanto mais adaptados e passivos os educandos, maior a paz dos opressores. E quanto mais críticos e questionadores os homens, maior a preocupação dos que oprimem.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tanto Baumann como Antunes pensaram sobre precarização do trabalho vivenciado pelos trabalhadores do mundo inteiro. Bauman trabalha com os conceitos de modernidade líquida e pós-modernidade. Antunes vai refletir a precarização no âmbito do avanço das políticas neoliberais.

O cenário exposto pelos autores, deixa claro o quanto o mundo do trabalho sofre profundas mudanças e em sua maioria, mudanças que retiram direitos dos trabalhadores e traz à tona trabalhos com poucas com seguranças e garantias.

O cenário que se configura para os trabalhadores não é dos melhores. Percebe-se cada vez mais um mundo em que o trabalhador encontra-se



fragilizado e até mesmo inseguro quanto às suas possibilidades em garantir a sua sobrevivência.

Tal situação, nos faz refletir sobre o sistema capitalista e a super exploração sobre os trabalhadores, bem como, quais seriam as possíveis reações dos mesmos diante das políticas neoliberais e de uma sociedade conceituada como pós-moderna, onde muitos da classe trabalhadora não estarão incluídos.

Também, remete-nos a refletir sobre o papel da educação nesse contexto de fragilização dos trabalhadores, onde esta pode ser apenas um dos pares ideológicos do Estado, que adapta os indivíduos e os apassiva ou uma escola que busca a libertação dos indivíduos diante das opressões.

A opressão entre as classes sociais se intensifica e a exclusão de milhões de trabalhadores também. Então, se faz importante perceber a metodologia de ensino pensada por Paulo Freire que destaca o diálogo, a autonomia, a criticidade, os temas geradores.

Freire destaca o despertar da consciência dos indivíduos a partir da educação para estes virem a ser sujeitos do seu tempo. E, quanto mais sujeitos os trabalhadores e seus filhos possam vir a ser, mais em xeque estarão a opressão, a exploração de uma classe sobre a outra.

## **4 BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

# O REORDENAMENTO INSTITUCIONAL DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO DISTRITO FEDERAL: DO CAJE ÀS UNIDADES DE INTERNAÇÃO<sup>1</sup>

*Dirce Maria da Silva<sup>2</sup>*

*Eunice Nóbrega Portela<sup>3</sup>*

*Priscila Ramos de Moraes Rego Agnello<sup>4</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

O termo “socioeducação” apareceu a primeira vez no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foi cunhado por Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo mineiro, que em 1977, inspirado em Anton Makarenko, professor ucraniano, buscou desenvolver um trabalho pedagógico e emancipatório das ações destinadas aos jovens infratores. A socioeducação compreende os processos educativos voltados aos adolescentes em conflito com a lei, com vistas à não reincidência

---

1 A publicação do presente capítulo pela Editora Schreiber, tem como objetivo ampliar o alcance do objeto pesquisado. A socioeducação e a política pública do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo foram objeto de estudo do TCC de 2014, na Pós-Graduação de Gestão Pública e Negócios, cursada no Instituto Federal de Brasília/IFB. Por sua pertinência, o estudo foi ampliado posteriormente no Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência, defendido em 2017. Considerando a complexidade e extensão das pesquisas, publicou-se outros excertos do assunto, com recortes diferenciados, que podem ser encontrados nos links a seguir: Editora CRV: <https://www.editoracriv.com.br/produtos/detalhes/35962-crv> (capítulo). Editora Coleta Científica: <http://portalcoleta.com.br/index.php/editora/article/view/88/77> (capítulo). Revista Processus de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social: <http://periodicos.processus.com.br/index.php/ppds/article/view/538/607> (artigo).

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro Universitário Euroamericano/DF. Especialista em Gestão Pública e Negócios pelo IFB-Instituto Federal de Brasília. Professora universitária. Pesquisadora. Instituição de vínculo: Centro Universitário Unieuro/DF. E-mail: [profdircesalome@gmail.com](mailto:profdircesalome@gmail.com)

3 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Professora Universitária. Administradora Educacional. Consultora Empresarial. Gestora. Pesquisadora. Vinculada à Universidade de Brasília/UnB/DF. E-mail: [eunicenp65@gmail.com](mailto:eunicenp65@gmail.com).

4 Mestre em Direito e Políticas Públicas. Especialista em Direito e Jurisdição. Advogada. Professora Universitária. Professora de Direito do Instituto Federal de Brasília/IFB. Pesquisadora. E-mail: [priscila.agnello@ifb.edu.br](mailto:priscila.agnello@ifb.edu.br)

infracional (COSTA, 2006; RANIERI, 2014; ZANELLA & LARA, 2015).

No Brasil, a evolução sociojurídica de proteção e responsabilização infanto-juvenil teve início no primeiro Código de Menores de 1927. Passou pelo Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) e pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), vigentes entre as décadas de 1940 a 1960, estendendo-se entre as décadas de 1970 e 1980, quando houve a revogação do segundo Código de Menores de 1979, determinando o fim do período de Situação Irregular (RIZZINI, 1995).

A Doutrina da Proteção Integral foi adotada pela Constituição Federal de 1988, concomitante à aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1989, da Organização das Nações Unidas (ONU). A seguir, foi institucionalizada pelo ECA (1990), que determinou a reconstrução da prática socioeducativa no país, para se adequar aos preceitos internacionais de Direitos Humanos (CF, 1988, Art. 227, § 7º; ECA, 1990, Art. 88, Inc. III).

No Distrito Federal, dentre as principais irregularidades encontradas à época do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), estavam a estrutura arquitetônica inadequada, superlotação e ausência de diretriz político-pedagógica que norteasse o programa da unidade e direcionasse a ação dos servidores (ARRUDA, 2013, p. 83). O empenho da socioeducação deve ser no sentido de possibilitar a reabilitação dos adolescentes, buscando efetivar a transição do caráter meramente punitivo à uma prática sustentada nos princípios dos direitos humanos. Todavia, a superlotação, o encarceramento e a cultura da violência são ações recorrentes que continuam a refletir, equivocadamente, a trajetória de vida de adolescentes internados.

Por conseguinte, este trabalho traz uma análise da transição do modelo “menorista” de situação irregular para o contexto da Proteção Integral, discorrendo, principalmente, a respeito do quesito da superlotação nos complexos socioeducativos de internação do Distrito Federal, numa revisão panorâmica que traz o contexto do antigo Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE) e os novos complexos denominados Unidades de Internação, que passaram a funcionar após a institucionalização do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, política específica de aplicação de medidas sancionatórias aplicadas ao adolescente infrator.

Quanto à metodologia, o presente texto é de caráter descritivo e empírico, de revisão de literatura. É descritivo por se apoiar em referencial bibliográfico desenvolvido em pesquisas de órgãos oficiais quanto a aspectos da eficiência nas ações do contexto da situação irregular e da atual política; e empírica, por se debruçar em pesquisas de cunho quantitativo, referentes aos complexos escolares de medida de internação de privação de liberdade.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Ressocialização é expressão corriqueira no cotidiano da problemática de adolescentes infratores. O termo, nesse contexto, não possui utilização antropológica, por que seria necessário problematizar a ideia de ressocialização à luz da antropologia e as implicações disso para a área. Na área socioeducativa, o termo ressocializar refere-se à ideia de restabelecer, reintegrar o adolescente à sociedade de forma que ele não viole mais as regras de convívio social, abandonando práticas consideradas como atos infracionais (ECA, 2003, art. 103; AGUIAR, 2006).

O Centro de Atendimento Juvenil Especializado<sup>5</sup> manteve, na maior parte do seu funcionamento, reflexos de caráter puramente repressivos, da tradição da antiga política da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM), no trato para com o adolescente privado de liberdade, situação não ideal de atendimento, porque o encarceramento esquiva-se da função ressocializadora, pois se resume a neutralizar e excluir o indivíduo em conflito com a lei, preterindo o papel institucional de caráter educativo proposto pelas normativas internacionais e institutos jurídicos brasileiros (CARAVANAS, 2006).

O registro fotográfico apresentado abaixo é uma demonstração do *modus operandi* no antigo Centro de Atendimento Juvenil Especializado, no Distrito Federal, que denunciava o caráter tão somente prisional de contenção, que reduz a proposta socioeducativa à simples institucionalização, em condições que se assemelham ao regime prisional de adultos.

Figura 1 - Adolescentes em quartos no antigo CAJE, Brasília, DF



Fonte: CARAVANAS, 2006

5 O Centro de Atendimento Juvenil Especializado, a atual Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP), até o dia 17 de março de 2000 era instituição vinculada à Fundação de Serviço Social /FSS-DF; a partir dessa data, por meio do Decreto Distrital n. 21.076, de 16 de março de 2000, a Fundação foi extinta, passando seu quadro de pessoal e suas unidades especializadas para a Secretaria da Criança e Assistência Social do Distrito Federal (SECRAS/DF); nesse mesmo ano, o Decreto Distrital n. 21.170, de 05 de maio de 2000, substituiu a SECRAS/DF pela Secretaria de Estado de Ação Social (SEAS/DF). O Decreto Distrital n. 27.591, de 1º de janeiro de 2007, extinguiu a Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal (SEAS/DF) e criou a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e cidadania (SEJUS), absorvendo nessa nova pasta todas as antigas competências da SEAS/DF, dentre elas o atendimento socioeducativo.

O Relatório Caravanas adveio da inspeção realizada pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) em 22 estados brasileiros e no Distrito Federal, no ano de 2006, junto às unidades de privação de liberdade em todo o país, com o objetivo de avaliar os níveis de efetivação dos direitos deferidos aos jovens em cumprimento de medida de internação, com o intuito de denunciar violações, suscitar debates e propor ações.

Em Brasília, o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), era um prédio com capacidade de abrigar 190 internos, mas contava com 263 adolescentes homens, à época da inspeção pelo Ministério Público. Quanto às garotas internadas, havia dezenove adolescentes, quando a capacidade do local era para no máximo 12 meninas. Os alojamentos, segundo a Comissão da Infância e Juventude (CIJ) do CNMP, eram precários, inadequados e insalubres. Todos se assemelhavam a celas carcerárias, com pouca ventilação, sem a devida higienização, sem iluminação adequada e com fiação exposta (CARAVANAS, 2006, p. 80).

A presença dos internos na escola não era regular, pois, quando estavam cumprindo castigo, podiam ficar até 20 dias sem frequentar as salas de aula. O não acesso à educação era utilizado como punição, demonstrando descumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Com isso, conflitos e motins eram frequentes no antigo CAJE. Os jovens eram tratados de forma agressiva e constantemente encaminhados ao pavilhão disciplinar para punição, segundo depoimentos de adolescentes entrevistados por equipe do Conselho do Ministério Público (CARAVANAS, 2006, p. 81-82).

A proposta da socioeducação não comporta a manutenção de práticas correcionais baseadas tão somente na repressão disciplinar e tentativa de controle dos corpos. O paradigma (re) habilitador deve procurar promover esforço legal na condução do indivíduo transgressor ao retorno social. O modelo centrado na ressocialização necessita encontrar significados em vocábulos variados, como nas expressões: (re) inserção, (re) integração, (re) socialização, que remetem a um suporte estrutural central que é mola-mestra de um grupo de práticas e ideologias caracterizados pela intenção do atendimento enfatizado no ser humano (FOUCAULT, 1987; WACQUANT, 2001; GARLAND, 2008; GOFFMAN, 2010).

De acordo com Faleiros (2008), na transição da Doutrina de Situação Irregular, de caráter correcional-repressivo, para a Doutrina da Proteção Integral, de garantia de direitos individuais e sociais, as ações que antes eram repressivas passaram a ser assistencialistas e educativas. Todavia, verifica-se que apesar das transformações e dos avanços trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em relação ao trato com o adolescente em conflito com a lei, a finalidade das políticas e ações destinadas a este segmento continuaram visando apenas o controle

social e a regulação. Para Faleiros, ainda permanecem os aspectos de caráter punitivo e carcerário, em detrimento de ação socioeducativa (FALEIROS, 2008, p. 58).

No ano 2014, contexto semelhante ao denunciado pelo CNMP (2006) demonstrava a permanência de condições insalubres do antigo Centro e Atendimento Juvenil Especializado, no Distrito Federal, conforme o registro fotográfico seguinte.

Figura 2 - Adolescentes em quartos no antigo CAJE, Brasília, DF



Fonte: Agência Brasília, 2014

Darlan (2007), é pertinente quando levanta a questão: “Como ressocializar esses jovens mantendo-os no viveiro realimentador da violência que os vitimiza desde sua concepção?” De acordo com o autor, as Unidades de Internação costumam ser idênticas às prisões de adultos. Tem-se a nítida impressão de que a desconcentração do CAJE para os novos centros no Distrito Federal, não equilibrou o problema da correlação entre dimensões físicas e número de internos nas recentes instalações de cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, pois os centros socioeducativos funcionam sempre com superlotação (DARLAN, 2007, p. 86).

A relação entre o espaço físico da unidade de internação e a qualidade do atendimento socioeducativo é imediata. Uma infraestrutura precária impacta diretamente no cumprimento da obrigatória separação dos internos, segundo diferentes parâmetros trazidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente, como o critério de idade, compleição física e ato infracional (ECA, 1990, art. 123).

A Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério

Público (CNMP), no relatório “Um Olhar Mais Atento às Unidades de Internação e de Semiliberdade para Adolescentes”, de 2013, apontava que havia, em 17 estados e também no Distrito Federal, índice de 17,8%, de superlotação, nas unidades de internação. Durante a pesquisa o sistema oferecia 18.072 vagas, mas abrigava 21.823 internos.

Figura 3: Superlotação nas unidades de internação

Região / UF	Quantidade de Estabelecimentos	Capacidade Total	Ocupação Total	Percentual de Ocupação (Superlotação)
Centro-Oeste	26	1.325	2.217	167,3
Mato Grosso do Sul	8	220	779	354,1
GoIás	7	301	526	174,8
Distrito Federal	6	598	740	123,7
Mato Grosso	5	206	172	83,5

Fonte: CNMP, 2013

No Distrito Federal, com oferta de 598 vagas e 740 adolescentes internados, apresentou déficit de 142 vagas. Segundo o Relatório, havia na Região Centro-Oeste e Distrito Federal, quadro de superlotação nos centros de atendimento de medida de internação. O CNMP reafirma que o excesso de internos nas unidades compromete severamente a qualidade do sistema socioeducativo, aproximando-o do contexto das celas superlotadas que costumeiramente se vê no sistema prisional (CNMP, 2013, p. 17-18; p. 42-44).

Por conseguinte, a materialização de política pública como ação do Estado, oriunda das normas e atos jurídicos estabelecidos fez-se necessária, para a efetivação de direitos na seara socioeducativa a serem pautados por nova abordagem no trato com adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo foi sancionado pela Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, como política de aplicação de medidas sancionatórias a jovens infratores, demandando a aplicação de um conjunto de ações com base no Sistema de Garantia de Direitos <sup>6</sup>(SGD).

O SINASE instituiu novos padrões arquitetônicos para a execução das

6 O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), criado pela Lei Federal n. 8.242/1991, instituiu o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), através da Resolução n. 113, § 1º. Segundo o SGD, o SINASE deverá articular-se com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente as das áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento e orçamento, relações exteriores, promoção da igualdade e valorização da diversidade (CONANDA, 2006).

medidas socioeducativas, estabelecendo requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de internação, dentre os quais, a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência. Para a prática sólida, sustentável e *garantista*<sup>7</sup>, o atendimento deve estruturar-se nas seguintes dimensões básicas:

1. Espaço físico, infraestrutura e capacidade;
2. Desenvolvimento social e pessoal do adolescente;
3. Direitos humanos;
4. Acompanhamento técnico;
5. Recursos humanos;
6. Alianças estratégicas (SINASE, 2012, art. 15).

O SINASE prevê oito eixos estruturantes e estratégicos para a devida execução dos programas de atendimento aos adolescentes que cumprem medidas de internação. Cada eixo prevê ações comuns a todos os programas, estaduais e do Distrito Federal, que executam as medidas socioeducativas, com especificidades respectivas a todas elas, no que diz respeito aos parâmetros do atendimento:

1. Suporte institucional e pedagógico;
2. Diversidade étnico-racial e de gênero;
3. Cultura, esporte e lazer;
4. Saúde;
5. Escola;
6. Profissionalização/trabalho/previdência;
7. Família e comunidade;
8. Segurança (SINASE, 2012).

É fundamental para a eficácia da medida, que o local onde ela será cumprida seja adequado. O projeto das “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade” estabelece o princípio ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que o espaço físico das Unidades de privação de liberdade deve assegurar requisitos de dignidade humana (ECA, 1990, Art. 94; 124), premissa elencada também no texto do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2006, p. 20).

A partir de 2014, a transferência dos adolescentes infratores, que se encontravam em medida de privação de liberdade na Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP), antigo Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), para as novas Unidades de Internação localizadas nas diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal, simbolizou uma tentativa de resposta eficaz a um necessário reordenamento jurídico-assistencial, na busca pela Proteção Integral ao Adolescente em conflito com a lei. Um dos critérios utilizados para a

---

<sup>7</sup> Garantismo penal: modelo teórico-normativo direcionado à prática judicial, fundamentado na defesa das regras do jogo processual penal como forma de tutela dos direitos fundamentais contra o poder punitivo (CARVALHO, 2013).



transferência dos internos aos novos complexos institucionais foi a proximidade da comunidade familiar do adolescente. A transferência dos internos do CAJE para as atuais Unidades de Internação construídas nas Regiões Administrativas do DF foi um importante marco institucional em Brasília.

Figura 3 - Mudança - Transferência de adolescentes do CAJE para as novas Unidades



Fonte: Transferência do CAJE, 2014

Entende-se por Unidade de Internação, a base física (prédio) necessária para a organização e o funcionamento de atendimento de privação de liberdade (ECA, 1990). No DF são oito as Unidades de Internação, atualmente: o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI); a Unidade de Internação de Planaltina (UIP); a Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE); a Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS); a Unidade de Internação de Santa Maria (UISM); a Unidade de Internação São Sebastião (UISS); a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), e a Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA).

As Unidades de Atendimento Socioeducativo no DF contam com sedes próprias, próximas ao padrão arquitetônico estipulado pela Resolução nº 119/2006 do CONANDA, porém, carecem de estrutura mais apropriada e adequada às demandas apresentadas para a realidade do Distrito Federal, segundo informações do Plano de Desenvolvimento Socioeducativo (PDASE, 2016, Art. 2º; § 4º).

O texto das Nações Unidas concernente às Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude declara que o sistema de justiça deve respeitar os direitos e a segurança dos jovens e fomentar o bem-estar físico e mental dos mesmos. Esforços não devem ser economizados para abolir, na medida do possível, a prisão de adolescentes, procurando manter a

restrição de liberdade aos casos mais gravosos, como no caso de um homicídio, tendo presentes todas as circunstâncias e condições para o cumprimento. O texto afirma que o Estado signatário só pode privar de liberdade os jovens de acordo com os princípios e procedimentos estabelecidos (REGRAS DE BEIJING, 1985; DARLAN, 2007).

Nesse sentido, os parâmetros para o atendimento socioeducativo precisam obedecer às recomendações de atendimento estabelecidas pelo CONANDA e pelos demais conselhos dos direitos, em nível Estadual, Distrital e Municipal, conforme a Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.

Lins (1999) afirma que, para a compreensão do processo de ressocialização, valores humanos precisam ser assimilados e inseridos no contexto educativo. Deve-se criar ferramental teórico-prático de ação social e educativa, que não exclua a proposta de trabalho e que vise a importância dos valores humanos na educação dos indivíduos; que ofereça condições para que o educando possa vivenciar, identificar e incorporar valores, desenvolvendo sua autonomia, dotando-a de bons critérios para entender, avaliar, decidir.

Para Martinelli (1996), o crescimento do número de internações demonstra, entre outras coisas, o aumento da pobreza, da falta dos pais, de necessidades básicas não atendidas, apontando também para a ausência de valores humanos essenciais para a vida em sociedade. Sendo assim, o processo de internação é muitas vezes o momento de construção e descobrimento de valores, a despeito de a educação em valores humanos não tratar de impor ou ensinar virtudes, mas de facilitar a autodescoberta das próprias qualidades.

O papel da punição, do controle e da sanção são faces da medida restritiva de liberdade que evidenciam a segurança como eixo importante da política, pois é o meio que cria condições para sustentar e garantir o trabalho na socioeducação. Entretanto, a medida de internação, se trabalhada de forma socioeducativa, tem a função de promover o desenvolvimento da cidadania e não apenas conter e punir (BARBOSA, 2008, p. 19). A ação ressocializadora deve mostrar a importância do caráter socioeducativo, sem resvalar para a rigidez apenas moralizante e impositiva, de forma apenas mecanicista de punição e recompensa.

Mas no Distrito Federal, o fim da Unidade de Internação do Plano Piloto e a mudança de contexto institucional, não ocasionou melhoras substanciais de qualidade no que diz respeito a instalações. Pode-se constatar que as condições de manutenção das novas Unidades de Internação parecem caminhar para cenário semelhante ao antigo Complexo de Atendimento Juvenil Especializado, o CAJE (MENDES E SILVA, 2015).

Figura 4 - Portas riscadas e fiação exposta na nova Unidade de Internação de São Sebastião/DF



Fonte: Mendes da Silva, 2015

O contexto acima demonstra traços das condições de manutenção e conservação existentes em uma unidade de internação no Distrito Federal, atualmente (MENDES E SILVA, 2015). A arquitetura socioeducativa deve ser concebida como espaço que permita visão de processo indicativo de liberdade, não de castigos e nem da sua naturalização.

A medida de internação deve garantir atendimento socioeducativo de qualidade ao adolescente autor de ato infracional, pautando-se nas diretrizes dos direitos constitucionais assegurados, com absoluta prioridade e oportunidades, a fim de facultar o pleno desenvolvimento, de forma que se tornem cidadãos autônomos e solidários, capazes de se relacionarem melhor consigo mesmos e com o contexto, sem reincidirem na prática de atos infracionais (SINASE, 2006, p. 51).

O quadro de superlotação permanece em praticamente todos os centros de atendimento de medida de privação de liberdade, segundo levantamento realizado pelo CNMP (2018), publicado no documento intitulado “Panorama da execução dos programas socioeducativos de semiliberdade e internação nos Estados brasileiros e no Distrito Federal”.

Pode-se atribuir a precariedade do atendimento nas unidades de internação de privação de liberdade, atualmente, ao não repasse financeiro por parte da União nos últimos anos, a despeito da determinação legal da Lei Federal nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A referida Lei determina estar a União incumbida de prestar assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas socioeducativos estaduais, municipais e distrital (SINASE, 2012, Art. 3º, Inc. III).

A União não contribuiu suficientemente com os sistemas na implantação de novas unidades de internação, tampouco no financiamento ou custeio dos sistemas nos diversos níveis federativos, obrigando-os a arcarem sozinhos com a manutenção das ações da política socioeducativa, que é de natureza obrigatória, continuada e permanente (CNMP, 2018). O Grupo de Trabalho SINASE do CNJ/Ministério Público, afirma que,

o descumprimento puro e simples da medida de internação, em virtude da falta de vagas, significa a frustração da pretensão socioeducativa estatal e a perda dos esforços realizados pelos sistemas de justiça e de segurança pública para a apuração dos atos infracionais, inclusive os mais graves, contribuindo para a ineficácia do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da própria Lei do Sinase (MP/CNJ/CNMP/GT SINASE, 2018).

De acordo com Zappe (2011), a superlotação e a precariedade da estrutura física das unidades de internação fragilizam o trabalho socioeducativo, acarretando dificuldades tais como: enfraquecimento do vínculo, formação de grupos rivais e acirramento das rixas; progressão do comprometimento institucional através da mistura de perfis entre adolescentes em uma mesma unidade; comprometimento do zelo pela integridade física e psicológica dos adolescentes; comprometimento do atendimento técnico e degradação das condições de trabalho; estimulação do desrespeito aos funcionários e ao seu papel na medida socioeducativa, e ainda, o deslocamento do trabalho com ênfase na educação (reinserção social) para o trabalho com ênfase na segurança e repressão (ZAPPE, 2011, p. 123).

A medida de internação, por seu caráter de restrição de liberdade, exige adequação física do ambiente nas unidades do sistema socioeducativo. A ação socioeducativa, sustentada nos princípios dos direitos humanos, precisa manter como fundamento, a constituição de parâmetros objetivos e procedimentos justos, com vistas a evitar a discricionariedade e buscando reafirmar a natureza pedagógica das medidas socioeducativas.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política de atendimento socioeducativo está em transição, a fim de estabelecer um sistema de atendimento que se diferencie do antigo modelo praticado pelas FEBEM's. O que significa que o tratamento destinado aos adolescentes autores de ato infracional baseava-se, até o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em lógica coercitiva e punitiva advinda do Código de Menores da Doutrina da Situação Irregular.

Não se pode admitir unidades de internação sem condições de instalações físicas capazes de atendimento digno aos adolescentes. A dignidade humana

deve nortear todo o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Faz-se necessário prestar serviços de educação formal, saúde básica, profissionalização, lazer, cultura e religião, dentre outros, nos limites da internação. A ausência desses serviços e oportunidades significa que os internos ficarão contidos nos quartos e módulos, privados dos direitos que lhes são garantidos em lei, não tendo suas necessidades humanas atendidas.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE/BRASIL, 2012, p. 47), é claro quanto à urgência de se pensar a aplicação da medida de internação para além da punição. Deve-se repensar o contexto socioeducativo de forma a promover a conscientização e a almejada ressocialização dos adolescentes, com a busca da prevenção, sobretudo pela educação e oportunidades sociais.

Além disso, as ações governamentais da política pública de socioeducação precisam alcançar os espaços extramuros das Unidades de Internação, promovendo o acompanhamento dos egressos do Sistema, gerando formas de incentivos que proporcionem educação e projetos que envolvam os adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade. O problema da reincidência está diretamente ligado à falta de oportunidades que promovam a efetiva reinserção social, fator *sine qua non* para que o jovem egresso consiga, de fato, se reintegrar à sociedade e não voltar a infracionar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Viviane Araújo. **CAJE: retratos de um cotidiano de conflitos**. (Dissertação de mestrado defendida no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília). Brasília, UnB, 2006.

ARRUDA, Érica Maia Campelo. **A política pública de atendimento socioeducativo: o caso do Distrito Federal**. (Dissertação Mestrado defendida no Centro Universitário de Brasília). Brasília, CEUB, 2013.

BARBOSA, Flávia de Carvalho. **Um olhar sobre o atendimento socioeducativo nas medidas de internação em minas gerais**. Fundação João Pinheiro. Dissertação de Mestrado Fundação João Pinheiro. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho. Belo Horizonte, 2008.

BRASIL; MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ (MPPR). **Socioeducação: Levantamento do CNMP indica que há superlotação em unidades de atendimento socioeducativo no Brasil**. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2019/09/188/SOCIOEDUCACAO-Levantamento-do-CNMP-indica-que-ha-superlotacao-em-unidades-de-atendimento-socioeducativo-no-Brasil.html>. Acesso em: 26 de dez, 2021.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília, 1998.

BRASIL/ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial de

Direitos Humanos da Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.068/90). Brasília, 1990.

BRASIL; SINASE. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, Brasília, 2012.

BRASIL. CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema de Garantia de Direitos/SGD. **Resolução 113**. Conanda, 2006.

CIJ/CNMP - Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público. **Relatório Caravanas**, Ministério Público, Brasília, 2006.

COSTA. Antônio Carlos Gomes. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2006.

DARLAN, Siro. **EMERJ – Revista da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - Edição Especial Comemorativa do Código Mello Mattos**, Rio de Janeiro, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes** / Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil**. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GARLAND, David. **A Cultura do Controle: Crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação**. São Paulo: Peirópolis, 1996.

MENDES DA SILVA, Edson. **O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e os desafios das Unidades de Internação do Distrito Federal**, UFG, Goiânia, 2015.

ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing) / Regras Mínimas das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil** (Diretrizes de Riad), 1990.

ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção aos Jovens Privados de Liberdade**, 1990.

RANIERI, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. (Tese). UFRS, Por-

to Alegre, 2014.

RIZZINI, Irma. **A arte de governar crianças: a história da das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

SECRIANÇA. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal (PDASE)**. Secretaria da Criança. Brasília, 2012.

SILVA, D. M.; PORTELA, Eunice Nóbrega. **Dimensões do Atendimento Socioeducativo e o contexto da pandemia do Covid-19**; p. 69-82. IN: REGIS, Arthur Henrique de Pontes; AVENI, Alessandro; MONTAGNER, Miguel Ângelo; GONÇALVES, Jonas Rodrigo; SANTOS, Camila Prado dos (Orgs.). *Direito, Políticas Públicas e Covid-19*. Editora Coleta Científica, Unaí/MG, 2021.

SILVA, D. M.; PORTELA, Eunice Nóbrega. **O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: análise das práticas de transição da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral nas ações socioeducativas** (Artigo). *Revista Processus de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social*. Brasília, 2021. Disponível em: <http://periodicos.processus.com.br/index.php/ppds/article/view/538/607>. Acesso em: 25 de dez, 2021.

SIMON, Henrique Smidt; SILVA, D. M. **O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo na perspectiva da Proteção Integral: aspectos da medida de internação no contexto do Distrito Federal**; p. 79-105. IN: XAVIER, Lúcia de Oliveira; GONTIJO, André Pires; FERRARO, Ângelo Vigliani (Orgs.). *A Qualidade da Democracia no Brasil: Direitos Fundamentais e Direitos Humanos em uma perspectiva Multinível – Proposta de diálogo entre Europa e América Latina*. Editora CRV, 566 p. (Série A qualidade da democracia no Brasil; v. 6), Curitiba, 2021. Disponível em <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35962-crv>. Acesso em: 25 de dez, 2021.

SOCIOEDUCAÇÃO. **Adolescentes em Conflito com a Lei**. CONSIJ-PR, Paraná 2012.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

WACQUANT, Louic. **As Prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZANELLA, Maria Nilvane. & LARA, Ângela Mara de Barros. **Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais: o nascimento da justiça juvenil**. São Paulo: USP, 2015.

ZAPPE, Jana Gonçalves.; RAMOS, Nara Vieira. **Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS**. *Psicol. Soc., Florianópolis*, v. 22, n. 2, p. 365-373, ago. 2010.

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DA TERCEIRA IDADE NA EJA: DESAFIOS DA ATUALIDADE

*Arivaldo Ferreira Souza<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Desde a sua implantação como políticas educacionais ofertadas pelo Estado, a partir da década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo ofertada na perspectiva da aceleração dos estudos por programas de supletivos, com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, por diversos fatores e reduzir o grande número de pessoas analfabetas existentes no país. Da mesma forma, a formação inicial docente para atuar com essa diversidade na EJA, de forma apropriada, ficou de fora das prioridades nas propostas curriculares dessa modalidade de ensino.

No entanto, devido ao aumento da expectativa de vida da população brasileira na atualidade, uma parcela dos idosos e das idosas estão retornando às escolas e instituições de ensino superior para prosseguirem os seus estudos para se manterem ativos na sociedade e até mesmo buscar uma formação profissional para desenvolver as suas habilidades como sujeitos de direito ao conhecimento em qualquer fase da vida. Nesse contexto, é importante ressaltar que a mudança no perfil da EJA tem demandado um melhor preparo dos docentes nas suas práticas pedagógicas, devido à especificidade desse público na sala de aula, afinal, ensinar para jovens, adultos e idosos em um mesmo ambiente de aprendizagem é um desafio para os educadores que atuam com essa diversidade no cenário atual.

Percebe-se nos estudos realizados para a elaboração deste capítulo, que existe uma necessidade de refletir sobre as políticas de formação inicial docente para que possa acolher também os estudantes da terceira idade nas turmas da Educação de Jovens e Adultos e em outros ambientes educacionais, como um direito humano de construir conhecimento em momentos oportunos, a partir da

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Pouso Alegre - MG. Licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco - UPE. E-mail: professorari.geo@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8342-1318>.



sua inclusão.

Sobre essa temática, Ens e Ribas (2015) explicam que a ausência de uma formação inicial docente adequada para atender os profissionais que atuam na EJA com idosos, a secundarização dessa modalidade de ensino e a falta de investimentos para atender esse público, fazem parte de um processo histórico marcado pela exclusão dessa diversidade no país.

A discussão da formação de professores para atuação na EJA, também é citada por Capucho (2012). Segundo a autora, existe uma carência de um corpo docente habilitado para mediar o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos idosos, sendo uma realidade consequente de lacunas na formação inicial dos professores, como, por exemplo, a ausências de temáticas que tratam da diversidade da EJA nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (DCNs).

O presente capítulo consiste em uma pesquisa teórica estruturada em dois eixos questionadores: o acolhimento dos alunos da terceira idade nas turmas da EJA e a política de formação inicial dos educadores que atuam com essa diversidade na perspectiva da educação ao longo da vida.

O objetivo desta investigação é apresentar reflexões que tratam da inclusão dos idosos nas políticas educacionais e o preparo dos professores (as) que trabalham com essa modalidade de ensino. Trata-se de um estudo bibliográfico que buscou analisar alguns artigos os quais abordam os desafios e as lacunas da formação de professores para atuação com o público da EJA.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se fontes bibliográficas que tratam dessa temática, incluindo análises das legislações educacionais e de amparo aos idosos como sujeitos de direito ao conhecimento em qualquer fase da vida. Os resultados deste trabalho apontaram lacunas nas políticas educacionais de inclusão dos educandos idosos (as) na educação básica e na formação inicial docente de forma apropriada para lidar com esse público, que vem ingressando nas diversas instituições de ensino do país.

## **2. O RETORNO DA TERCEIRA IDADE NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS**

O aumento da expectativa de vida da população brasileira tem contribuído para o retorno dos idosos às escolas e outros ambientes educacionais para prosseguirem os seus estudos. De acordo com o censo demográfico divulgado pelo IBGE (2019), já existe cerca de 32,9 milhões de idosos e idosas acima dos 60 anos no Brasil. Uma parte desse público vem ingressando em diversas instituições de formação básica e superior no país, necessitando, assim, por parte do Estado, da criação de políticas de inclusão educacional para acolher a essa

categoria, na construção do conhecimento nesses ambientes de ensino, de acordo com as suas especificidades. Nesse sentido, percebe-se que houve uma mudança no perfil dos educandos da EJA, que passou a acolher os estudantes da terceira idade nos ambientes educacionais para prosseguirem os seus estudos no contexto da longevidade.

Essa realidade implica a discussão de se refletir sobre a possibilidade de reformulação das políticas de formação inicial de professores para desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de aula pautadas nos princípios dos direitos humanos, como garantia da inclusão educacional e social da população idosa. Segundo Ventura (2012), para que a EJA seja um ambiente de inclusão do idoso, é necessário repensar a formação inicial docente, de modo que o docente seja preparado para a atuação com esse novo público.

A presença dos alunos e alunas da terceira idade na sala de aula na atualidade traz desafios ao professor, visto que a heterogeneidade da turma necessita de uma metodologia adequada ao perfil e à diversidade de conhecimentos trazidos pelos alunos, de acordo com a faixa etária. Para Costa e Braga (2018), o acolhimento dos alunos da terceira idade na EJA deve procurar entender, primeiramente, quem são os sujeitos que integram essa diversidade, a fim de pensar práticas pedagógicas fundamentadas em ações que considerem a heterogeneidade e os aspectos do envelhecimento desse público nos ambientes educacionais.

Assim, a formação inicial de professores deve considerar os alunos idosos como sujeitos de direito ao conhecimento nos ambientes educacionais e os aspectos metodológicos como instrumentos que facilitem o processo de aprendizagem fundamentado na educação ao longo da vida.

No que se refere ao processo específico de formação de professores como caminho para adequar os procedimentos metodológicos a essa modalidade de ensino, percebe-se que existe uma necessidade para auxiliar os estudantes jovens, adultos e idosos na construção do conhecimento. Sobre essa temática, segundo Freire (1996), saber ensinar não é transferir conhecimento, mas, buscar meios e possibilidades de aprendizagem que facilitem o aprendizado dos educandos, com a finalidade de conjugar o ensino formal ao conhecimento de mundo já existente, facilitando, assim, a construção do saber.

Logo, tal paradigma educacional considera, também, os problemas sociais que cercam os estudantes. Esse é o primeiro saber necessário à formação do docente, numa perspectiva transformadora de educação. Assim, segundo Amorim, Dantas e Aquino (2017), é importante entender que a formação dos professores atuantes nas turmas da EJA deve ser reconhecida e valorizada, pois essa modalidade de ensino acolhe estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar na infância ou na adolescência, por diversos motivos.

Nessa perspectiva, esses educandos retomam o processo de escolarização,

anos após estarem afastados do espaço educacional, como jovens, adultos ou idosos. Ao abordar essa temática, Bezerra, Guedes e Nascimento (2015) afirmam que uma efetiva política de formação docente para a atuação na EJA objetiva o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem que priorizem as especificidades regionais e locais. Assim, com tais instrumentos, poderão ser trabalhados conteúdos e temáticas relacionados ao cotidiano de professores e alunos, considerando, ainda, o contexto global e as demandas da sociedade.

### **3. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DA TERCEIRA IDADE**

A política da educação brasileira, discussão do processo de ensino e de aprendizagem para jovens, adultos e idosos, a mediação de conhecimento e a educação que forma o ser humano na sua plenitude é de grande importância para o processo de formação inicial apropriada de educadores. Dessa maneira, será possível promover a inclusão da diversidade da EJA, com profissionais bem preparados, para que possam ser atores importantes na construção do conhecimento dos educandos. Pensar o preparo docente no contexto das políticas educacionais inclusivas, requer uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mais aprofundada diante das atuais necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino, principalmente os idosos.

A formação docente é um dos pilares mais importante para a adequação dos métodos de ensino praticados pelos professores (as), que trabalham com a aprendizagem dos sujeitos da terceira idade que aos poucos chegam à escola com a esperança de encontrar uma proposta pedagógica acolhedora e democrática. Acolher os educandos idosos nas políticas educacionais, requer o reconhecimento das experiências de vida, a quebra do paradigma da incapacidade de aprender na velhice e um saber teórico das demandas dessa diversidade.

De acordo com Freire (1996, p. 17), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, ou seja, o educador e as instituições educacionais devem respeitar os saberes dos educandos, os quais são construídos socialmente nas suas práticas cotidianas, como ponto de partida do trabalho docente. Da mesma forma, é necessário conhecer e dialogar com eles a respeito desses saberes e reafirmar os conteúdos trabalhados na sala de aula, sempre considerando a especificidade e os saberes experienciais trazidos por esses educandos para o chão das instituições de ensino. Nesse sentido, o educador deve valorizar os saberes dos educandos, principalmente das classes populares, e relacioná-los ao conhecimento didático, a fim de facilitar a aprendizagem e a autonomia dos estudantes da EJA na sala de aula, já que, segundo Freire (1996), é fundamental valorizar os saberes experienciais e os questionamentos dos educandos nas práticas pedagógicas na sala

de aula.

Essas abordagens são importantes por serem instrumentos de transformação social e do saber nos espaços de aprendizagem da EJA com idosos. Isso é uma ação política, ao mesmo tempo, reflexiva e necessária para a formação dos educandos, com princípios questionadores dos problemas da sociedade. Nesse sentido, Freire (1996) nos chama a atenção, defendendo a formação docente como requisito importante para a melhoria dos procedimentos metodológicos frente à diversidade dos estudantes, podendo ser em espaços formais ou não formais.

Sobre o sentido da formação docente Gatti (2017, p. 02) explica que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais”. A autora entende que:

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais (GATTI, 2017, p. 14).

A formação docente, nessa perspectiva, busca um alinhamento entre o preparo dos profissionais da educação no contexto científico e a prática pedagógica do saber na sala de aula. Isso significa reconhecer e valorizar a importância do (a) professor (a) frente ao cotidiano dos educandos da educação básica, pois pensar em uma formação de educadores vinda de fora para dentro do chão da escola é continuar com o preparo docente descontextualizado, que, muitas vezes, não contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Para Nóvoa (2009, p. 19): “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho”. Assim, é importante observar que o preparo dos educadores deve buscar uma interação dos conhecimentos científicos e experienciais como base de sustentação desse processo formativo para a atuação em todos níveis ou modalidades de ensino do país.

De acordo com Amorim e Duques (2017), a formação dos educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos implica a implementação de políticas públicas com mais seriedade em relação às especificidades educativas desse público. Nesse mesmo cenário, Soares e Pedroso (2016) argumentam que “não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere

à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade”. Na mesma direção, segundo Ventura (2012), “um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva”. Contribuindo com esse ponto de vista, Dantas (2019, p. 05) afirma que:

As políticas públicas voltadas para formação de professores devem desencadear mecanismos de reflexão sobre a própria prática dos docentes de forma a integrar o ensino às demandas específicas de aprendizagem dos educandos jovens, adultos e idosos e diversificar as práticas educacionais. É preciso que os professores e gestores deixem de ver os alunos da EJA como “coitadinhos”, “alienados”, “deserdados pela sorte”, e comece a vê-los como sujeitos históricos, que têm experiências, histórias, memórias enriquecedoras, são construtores do seu processo de aprendizagem, como trabalhadores capazes de construir e transformar o seu próprio destino.

A implementação de políticas educacionais que norteiam o processo formativo dos educadores para atuarem nos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem dos (as) estudantes jovens, adultos (as) e idosos (as) nos espaços de formação, é um problema que ainda não foi sanado como política de Estado em pleno século XXI, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (DCNs), instituídas pela Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015 e pela Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. Ambas as legislações não contemplam o contexto da diversidade da EJA nas suas orientações formativas de forma efetiva, principalmente na questão do preparo docente para atuar na escolarização dos estudantes da terceira idade. Ao analisar os pontos de orientações estabelecidos pela nova Resolução, é possível perceber um esvaziamento quando se trata da formação docente e os educandos idosos e idosas. Assim, o Art. 6° afirma que:

A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019, p. 03).

É importante ressaltar que a inclusão dos estudantes da terceira idade nas políticas educacionais é uma necessidade constitucional que o Estado precisa resolver, pois a Política Nacional do idoso, Lei n° 8.842, de 04 de janeiro de 1994, determina ao poder público “adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso”. Ao ampliar esse direito diante do aumento da expectativa de vida da população idosa no país, no

Estatuto do Idoso, a Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003 determina também que:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1o Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais (BRASIL, 2003).

A referida legislação reforçou ainda mais a inclusão dos educandos idosos nas políticas educacionais, nas adequações dos currículos escolares, das metodologias e dos materiais didáticos específicos, para viabilizar o acesso ao conhecimento em momentos oportunos.

Pensar um currículo com princípios do direito e da inclusão dos educandos da terceira idade, é um desafio para o Estado na atualidade, visto que essa modalidade de ensino sempre careceu de novas políticas educacionais apropriadas as demandas desse público, por ser uma modalidade de educação que sempre esteve fora das prioridades ao longo da história do país. Essa realidade contribuiu ao longo da história do país para um esvaziamento dos currículos de formação de professores, para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas nas turmas da EJA com idosos.

A inclusão do público idoso nas políticas educacionais deve considerar os aspectos da EJA considerando às três funções: a Equalizadora, que permite nivelar o ensino para todos os estudantes, crianças, jovens, adultos e idosos; a Qualificadora, que objetiva garantir uma educação de qualidade de forma universal e a Reparadora, que restaura o direito negado aos educandos que não tiveram o acesso ao conhecimento educacional na idade certa por diversos fatores ao longo da história do país.

Para Dantas (2019, p. 06), promover uma formação docente no cenário da inclusão é desafiador para qualquer instituição de ensino. “Em se tratando de professores que atuam na educação de jovens e adultos, o desafio é redobrado considerando-se as nuances deficitárias, as dificuldades, a discriminação, os problemas sociais que circundam este segmento educacional”. Ao concluir essa temática, Vasconcelos (2012), afirma que os professores necessitam de uma formação inicial mais apropriada para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem

compatível com o perfil da EJA nos ambientes educacionais, inclusive devido à presença de estudantes idosos e idosas nessa modalidade de ensino.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados para a elaboração do presente capítulo, faz-se necessário e urgente refletir sobre as políticas de formação inicial docente na perspectiva da educação ao longo da vida, para acolher os estudantes da terceira idade em diferentes níveis de ensino como um direito humano de aprender na velhice.

As legislações que orientam o preparo docente no país devem considerar conteúdos programáticos apropriados ao envelhecimento da população brasileira nas licenciaturas, os quais possam subsidiar os professores para atuarem no processo de ensino e de aprendizagem dos jovens, adultos e dos idosos de forma inclusiva. São desafios da atualidade que os professores que trabalham com essa modalidade de ensino precisam vencer com reinvenção de estratégias pedagógicas adequadas.

Por fim, cabe ressaltar, também, que o Estado deve buscar políticas educacionais, no sentido de garantir o direito ao conhecimento de todos em momentos favoráveis, principalmente os idosos que não foram escolarizados na idade certa por diversos fatores ao longo da história do país. Entender o contexto atual da educação e das transformações da sociedade brasileira, em especial, os novos desafios da EJA em virtude do aumento da expectativa de vida da população idosa, será importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras do saber da terceira idade nos ambientes de ensino.

#### 5. REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento.

**Educação de Jovens e Adultos:** políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483/15901>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; GUEDES, Josevânia Teixeira; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. Políticas públicas e formação de professores em educação de jovens e adultos. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, Frederico Westphalen, v. 16, n. 26, p. 91-111, jul, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8756/2/PolíticasFormacaoProfessoresEducao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm). Acesso em: 12 nov. 2021.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos:** práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos).

COSTA, Adriana Zakia; BRAGA, Fabiana Marini. Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico *Psicologia: reflexão e crítica* (de 2000 a 2012). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 10, n. 20, p. 21-37, maio/ago. 2018. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:\\_Mmf-GtfSCowJ:revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/download/569/330/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_Mmf-GtfSCowJ:revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/download/569/330/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 22 abr. 2019.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127-152, jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6106/4348>. Acesso em: 04 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente.



**Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/1773>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

IBGE. **Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos>. Acesso em: 10 set. 2021.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: idosos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2012. Disponível em: <http://www.ufff.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>. Acesso em 15 out. 2020.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out/dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho (org.). **Educação para Terceira Idade**. 1. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2012.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faeeba- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article//view/458/398>. Acesso em: 15 out. 2021.

# A FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO: CONTRIBUIÇÕES DA PARCERIA NECESSÁRIA FAMÍLIA - ESCOLA

*Francisco Romário Paz Carvalho<sup>1</sup>*

*Ana Karolina Oliveira Sobral<sup>2</sup>*

“Todo educador deve ter por certo o peso da responsabilidade que carrega sobre os ombros. Por meio da educação os tão desvalorizados professores têm o poder de mudar o mundo sem usar uma arma, sem ferir a nenhuma vida.” (FREIRE, 1996, p. 99)

## **Questões Iniciais**

Atualmente, a escola vem tentando superar diversos desafios, como por exemplo: práticas pedagógicas que não acompanham o avanço da era tecnológica, desinteresse do alunado, a busca sem sucesso por alcançar metas estabelecidas, ofertar um ensino com o mínimo de qualidade, e principalmente buscar resolver os problemas de relacionamento interpessoais, uma das principais causas de falta de respeito com os professores, com os alunos, preconceito, bullying, dentre outros casos que ao final do ano letivo, contribuem para o insucesso do corpo discente.

Diante disso, a instituição escola, está sobrecarregada de obrigações que estão além de suas atribuições, visto que esta vem se responsabilizando pelo papel que deve ser feito no âmbito familiar, que é a primeira instituição responsável pela educação das crianças (BENATO; SOARES, 2014.). Assim sendo, buscar compreender a relação família e escola no contexto atual, analisando os resultados desta parceria para melhoria da qualidade do ensino e principalmente na formação integral do aluno é o que se pretende nesse estudo.

Para entender essa relação entre família e escola, o presente capítulo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, que pudessem dar embasamento ao estabelecer a relação entre essa parceria e os resultados para a vida intra e extraescolar do aluno. Assim, intentou-se descobrir a importância do papel da

---

1 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, Floriano, Piauí. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Uninassau, Teresina, Piauí. E-mail: ana.sobral2021@gmail.com

gestão para a aproximação entre família e escola, compreender o papel da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno, bem como analisar os resultados da ausência da família no cotidiano escolar.

De maneira geral, o objetivo deste texto é compreender a relação família e escola no contexto atual para a formação do educando. Especificamente, pretende-se analisar o papel da gestão escolar para a aproximação entre família e escola; compreender o papel da família no processo de aprendizagem do aluno e analisar os resultados de sua ausência no cotidiano escolar. De início, entende-se que, quando a família e a gestão escolar participam efetivamente em todo o processo escolar do educando, significa que ambas estão compromissadas em ofertar aos alunos um ensino de qualidade.

A esse respeito, Paro (1998) postula que o muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada aquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo, o que torna o ambiente educacional cada vez mais propício a colher resultados positivos dentro do processo de ensino e aprendizagem e no convívio social.

No ambiente escolar os educadores notam a evolução daqueles que contam com a participação ativa dos familiares que ali se fazem presentes de forma direta e indireta, é compreensível que nem todos tem a mesma oportunidade de estarem efetivamente no convívio escolar dos educandos, mas é importante que isso seja salientado nas reuniões e é interessante que haja um esforço de todas as partes, para que todos possam ser beneficiados diante dessa situação. A estratégias pedagógicas é que vão garantir a evolução do aluno, para que ele seja um ser individual mas também de ações.

Ressalta-se a importância que o aluno tem dentro da escola como um ser que a cada dia demonstra atitudes em relação aos conhecimentos que lhes são repassados em sala de aula, pois é por intermédio de conteúdos e objetivos que o educando desenvolve ações de cunho cultural e social que fazem com que seu rendimento escolar possa surtir grandes efeitos. Dentro desse processo escolar a família deve ser participativa como qualquer outra instituição primordial em uma formação que conscientize o aluno no decorrer do ensino em sala de aula.

Infere-se a partir dos pressupostos acima que é dentro do seio familiar que a criança inicia seu processo de amadurecimento e distinção do que é certo e errado, por isso os ensinamentos familiares são um dos fatores iniciais para a formação do caráter do aluno, seguidos da formação escolar e contínua. Seguindo essa linha de raciocínio e metodologicamente falando, o presente estudo encontra-se estruturado em três momentos: um primeiro, em que se discorre sobre o papel da gestão escolar frente a relação família e escola; um segundo momento, em que tece-se algumas considerações sobre as contribuições da parceria família e escola e um último momento em que faz-se as considerações finais.

## O papel da gestão escolar para a aproximação entre família e escola

O exercício da gestão escolar atualmente, requer um profissional que esteja apto a gerir os aspetos financeiros, burocráticos, pedagógicos e principalmente saber lidar com a gestão de pessoas. Esse novo líder da escola atual, deve compreender também sobre as leis que regem a educação, assim como as que estão diretamente ligadas a sua clientela que são crianças e adolescentes.

Sabe-se que gestão escolar não se faz apenas com ideias e projetos para o melhoramento do ambiente escolar e suas necessidades específicas. É necessária uma articulação entre todos que fazem parte da comunidade escolar: vigias, zeladoras, merendeiras, professores, alunos, os pais ou responsáveis. Sendo assim, o gestor escolar tem o papel fundamental de articular e desenvolver estratégias que envolvam o corpo docente e discente da instituição educacional em conjunto com a família convidando – os para que se faça uma reflexão do que se está sendo desenvolvido na escola possa se destacar como um sistema de ensino com foco na formação de cidadãos críticos-reflexivos.

É a partir desse perfil de gestor que a escola atual necessita. Desse modo, Luck (2005, p. 17) define “um bom gestor” escolar:

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK 2005, p. 17)

Levando em consideração que a gestão escolar deve estar direcionada sob uma nova perspectiva de liderança e orientação, é necessário que se crie uma porta de entrada no intuito de se perceberem oportunidades no acesso à informação tanto em um sentido formal quanto no aspecto informal.

É necessário que todos nós como educadores possamos ter noção da importância de todas as partes no processo de ensino-aprendizagem e isso deve ser algo trabalhado na escola e em casa, de forma que o aluno chegue a instituição com sede de aprender e que isso possa ser refletido em seus progressos.

Os responsáveis devem incentivar os educandos a praticarem bons hábitos desde o nascimento para que ao chegar na escola todos esses ensinamentos sejam reproduzidos e acrescentados com os ensinamentos da escola e que posteriormente serão benéficos para todo o desenvolvimento da sociedade, pois um cidadão cientes de seus bons hábitos serão bons em grande parte dos seus deveres.

É dentro desse contexto que os alunos como seres ativos desse processo de ensino e aprendizagem possam ser inseridos concomitantemente com os docentes e com a gestão escolar no sentido de serem oportunizados momentos que se façam críticas e reflexões. Com isso, pode-se perceber que a busca da parceria entre família escola, não é algo que se alcança de forma rápida, é um trabalho

que deve ser constante e contínuo.

Ademais, pode-se ressaltar que o gestor escolar sob esse novo paradigma, deve criar também possibilidades para que de uma forma absoluta e concreta possam implicar uma intencionalidade, isto é, no momento de tomadas de decisões deve ser levadas em consideração a funcionalidade humana dos alunos em uma nova perspectiva escolar, isso leva às ações conscientes e integradas com todas as outras funções que estão em funcionamento dentro da instituição escolar. O gestor escolar é o principal responsável pela formação mais que humana no processo educacional dos alunos e com a família que devem ser seus aliados dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois é na escola onde se formam cidadãos críticos e são dentro desses espaços que devem ser criados alunos responsáveis, com conhecimentos e habilidades que lhes preparem para a vida e que estes sejam aplicados tanto no âmbito escolar quanto na comunidade em que os alunos estão inseridos.

Sabe-se que a família é a primeira instituição responsável pela educação das crianças, pois é no seio familiar que se aprende as primeiras palavras, os primeiros passos, e que se aprende principalmente o convívio com o outro. É na família também que se aprende sobre os valores de fundamental importância para a formação humana.

Nesse contexto, as famílias devem compreender que educação e escolarização cumprem papéis diferentes na sociedade, a educação é papel de quem convive em âmbito efetivo com a criança e escolarização deve ser cumprida pela escola que está acolhendo a criança naquele determinado período no qual ela está matriculada. A partir do momento que os pais e responsáveis entenderem essa importante divergência muitas coisas no ambiente escolar poderão andar de forma mais harmônica.

Diante do exposto e mediante o rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o direito à educação amparada por normas, visto que é um dos direitos que está intrinsecamente ligado ao processo de desenvolvimento individual do ser humano. A garantia desse direito está prevista na Constituição Federal (artigo 205, CF/88) quanto o Estatuto da Criança e do adolescente (artigo 4º da Lei 8.069/90) estabelecem que a família, a sociedade e o Estado devem garantir e assegurar os direitos fundamentais das crianças sendo prioritário o direito a educação. Diante disso, é papel da família matricular, promover a permanência da criança na escola e incentivar em toda sua vida escolar.

Leite e Gomes (2008) advertem que além de agir em um processo de fiscalização da vida escolar do aluno, acompanhando-o em todo o processo educacional, seja em um âmbito burocrático ou no empenho das atividades que são concretizadas no ambiente escolar, a tarefa familiar na educação dos filhos vai além do papel intencional. É dever da família no dia a dia está sempre acompanhando

as ações da escola, se preocupar com a metodologia adotada pela escola, de que forma os objetivos educacionais estão sendo atingidos e como está sendo direcionada as estratégias pedagógicas rumo as especificações escolares e alcance dos objetivos os quais a instituição escola se propõe.

Para que isso ocorra efetivamente é preciso que se torne eficaz o desempenho de cada um, família e escola, de forma aberta e democrática para o bem comum de todos que formam a instituição escolar, uma vez que os ensinamentos familiares devem ser regidos de valores morais e esta tem papel social e político dentro do processo de ensino humano. A escola também deve intervir junto com os pais no processo de ensino e aprendizagem, elevando a autoestima e reforçando o ensinamento dos valores preparando o aluno para a vida.

Assim sendo, Lück (2005) relaciona habilidades e conhecimentos em áreas: administrativas, relacionamento interpessoal e pedagógica elencando as principais habilidades e conhecimentos que os profissionais da gestão, precisam adquirir para que desse modo, possam liderar de forma competente uma escola, independentemente do nível de escolaridade que esta ofereça. Daí a importância da família procurar buscar informações referentes ao gestor escolar onde seu filho está matriculado, pois é o gestor que irá junto com a família e demais profissionais que pertencem a escola, que terão a responsabilidade de ofertar uma educação ampla, satisfatória tanto para a família, que terá com isso o sucesso na carreira escolar do seu filho, quanto para uma prestação de conta para a sociedade.

Quando a família participa ativamente da vida escolar do aluno, os resultados podem ser percebidos através da realização das atividades que são propostas para serem realizadas em casa, na melhoria do relacionamento interpessoal na escola, na melhoria da formação de um cidadão que sabe conviver com regras dentre outras inúmeras situações características necessárias para a formação integral do aluno.

O relacionamento da escola para com o orientando é um dos fatores que jamais pode está descartado desse processo de caracterização escolar como um dos requisitos para o sucesso de uma gestão democrática e flexiva com intenções, intervenções e objetividade para a solução das problemáticas do âmbito escolar.

Em relação aos aspectos de conhecimento da realidade por parte da gestão escolar no que está relacionado aos conhecimentos técnicos, capacidade de solucionar problemas e gerir conflitos, se faz necessário também que esta tenha habilidade quanto a parte administrativa da escola para que essa possa estar em plena ligação com discentes e comunidade escolar (família). É nesse meio em que são construídas pontes de elo entre as partes, fator de fundamental importância para um bom relacionamento escolar e que possa servir para uma efetivação administrativa, gerindo as necessidades específicas de cada grupo que compõem

esse sistema escolar.

É fato que a ausência de pais ou responsáveis na escola, seja pela falta de tempo mediante a jornada de trabalho corrida dos pais, seja por falta de cultura por parte dos responsáveis ou até mesmo por falta de estratégias adotadas pela escola que possam aproximar família e escola. Essa ausência não é percebida apenas pelos professores, que são os que mais apelam e necessitam do acompanhamento familiar no dia a dia da escola, como também é notado pelo gestor escolar e por um aluno e outro.

### **Considerações sobre a parceria família e escola**

A parceria entre a família e a escola é algo primordial para o desenvolvimento do aluno e é algo que deve iniciar-se desde a escolha da instituição no qual o aluno irá frequentar. Deve-se levar em conta as estratégias pedagógicas que ali são praticadas e onde isso levará o aluno futuramente. Os pais devem ser conscientes da escolha que fazem e a escola deve ser consciente do que aplica.

Esse elo é um dos elementos mais importantes no sucesso da aprendizagem e desenvolvimento humano. São incontáveis as vantagens desse alinhamento entre escolarização e educação. Com o incentivo da família o aluno se sente mais encorajado em praticar o que lhe for proposto no ambiente escolar e assim a escola também ganha vantagem, pois terá um aluno mais interessado em aprender e demonstrar resultados e as chance de ambos atingirem seus respectivos objetivos se torna ainda maior.

O ideal é que ambas as partes tenham o mesmo foco e objetivo, e assim, proporcionar ao aluno um ambiente seguro para aprender e interagir, que se tornem ser críticos, capazes de conviver em sociedade mesmo com a complexidade de determinadas situação que poderão lhe ser impostas.

Todas os estudantes necessitam de suporte, e um desses principais suportes é a escola, mas muitas vezes o desinteresse percebido nos alunos pelos educadores tiveram origem no ceio familiar, que é de onde o primeiro incentivo deve ser aplicado, o apoio e também parte do acompanhamento devem ser praticados por aqueles que convivem com os alunos em casa e se veem como responsáveis.

É imprescindível que a escola elabore mecanismos que facilitem a participação dos pais naquele ambiente, somente dessa forma existirá uma parceria simultânea e complementar, pois não há quaisquer duvida de que a participação dos responsáveis é decisiva no processo de formação do educando e deve ser mantida e colocada em prática por todos os que ali estão envolvidos.

Segundo Bandeira (2021, p. 12), torna-se uma realidade frequente os pais ou responsáveis procurarem a escola, sobretudo, pública venha a ser por motivos de força legal e/ou meios obrigatórios impostos de alguma forma pela instituição

em casos graves envolvendo os respectivos filhos. Diante do caos e da distância que se criou entre família e escola na sociedade atual, torna-se necessário ressignificar a função da família na educação formal de seus filhos e a importância de ela está junto à escola e reconhecer a importância de uma parceria indissociável para a construção do conhecimento escolar como desenvolvimento integral do ser humano e necessário à continuidade e vida em sociedade”.

A escola, deve sempre buscar interagir com os pais, até para que eles possam ter conhecimento das dificuldades dos filhos, e assim vise e versa e ambos possam trabalhar juntos para sanarem essas dificuldades utilizando mecanismos que sejam benéficos para todos que ali estão em busca da evolução do discente e para que essas decisões sejam tomadas em comum acordo.

O ambiente escolar é um lugar que possibilita novos conhecimentos e oportunidades em todas as esferas, e os responsáveis devem levá-la como essencial na vida do estudante, e a família também deve cumprir seu papel importante diante dessa tarefa, que deve ser transmitir ao aluno sensação de apoio e companheirismo nas atividades como um todo.

Dessa maneira, pais ou responsáveis convivem com os filhos, mas muitas vezes não percebem o quanto a sua participação poderão influenciar na vida daquele ser, tanto positivamente quanto negativamente, e isso deve ser analisado e pensado para que não afete de forma grave o futuro do mesmo. Deve-se ser pensado sempre uma maneira de aproximar-se daqueles que ali cumprem o papel de escolarização.

## **Considerações Finais**

Com o presente trabalho buscou-se discutir as diversas funções que a família tem em relação à educação dos filhos e na formação do caráter moral e integral das crianças desde o nascimento e tendo continuidade por durante todo o processo educacional, bem como analisar o papel da gestão escolar dentro do âmbito educacional e em todas as áreas relacionados à gestão desde a parte burocrática a gestão de pedagógica e da educação como um todo. Gerir uma instituição de forma democrática é fazer dela uma local de democracia e de desenvolvimento do potencial humano e histórico a fim de solucionar problemas e situações pertinentes ao ambiente escolar que no dia a dia persistem e que, com a colaboração de todas as representatividades formam a comunidade escolar, possam ser resolvidas democraticamente e para o bem comum de todos.

Nesse sentido, O gestor escolar enquanto formador de opinião, líder e articulador da escola, deve ter uma postura que vai além da gestão administrativa no processo de ensino e aprendizagem, ele deve ser responsável pela geração de resultados positivos na vida do aluno, assim como da mesma maneira, a família



enquanto instituição responsável pela função predominante da formação de valores e pela motivação e envolvimento na vida escolar do aluno no dia a dia, exerce um poder de influência extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem da criança e pelo sucesso ou não em sua vida escolar.

Por esse viés, é necessário, conforme aponta Vieira (2006), que ambos, família e escola em regime de colaboração, possam exercer de forma efetiva seus papéis de fundamental importância e de igual valor, na busca da uma educação integral do ser humano na perspectiva de uma educação que transborde os muros da escola, para que aquilo que a família ensina em casa seja reforçado pela família e vice versa. Espera – se ainda que, dentro das funções específicas de cada um, possam realizar seu trabalho com eficiência e eficácia garantindo assim uma educação de qualidade onde os resultados poderão ser percebidos dentro e fora da escola.

Sendo assim, pode-se inferir que a família tem total autonomia de educação na vida dos filhos no que se refere ao ensinamento de valores necessários ao convívio satisfatório em sociedade, enquanto que a gestão escolar trata-se de uma liderança educacional onde todas as propostas de melhoria do processo ensino aprendizagem deve liderado e articulado por ele em colaboração com a equipe pedagógica da escola. E que todas as dificuldades pertinentes ao contexto escolar, este deverá ir em busca de estratégias diferenciadas para tentar minimizar as consequências tendo em vista a busca contínua por uma educação de qualidade.

Por último, o gestor deve ser consciente que ninguém trabalha sozinho e deve sempre que necessário, buscar trazer a família para dentro da escola, não só nos momentos de reuniões para tratar exclusivamente dos resultados quantitativos e qualitativos do aluno, mas procurar inserir a família no processo da construção de uma proposta de trabalho que atendam às necessidades e dificuldades dos alunos, que despertem a confiança da família para que essa se sinta parte fundamental da escola e que sem essa parceria os resultados podem recair sobre as crianças que passam parte de sua vida convivendo no âmbito das duas instituições. Assim sendo, depreende-se que ambas devem ser parceiras, ter o propósito de educar cidadãos conscientes do seu papel em sociedade, ser praticante dos valores essenciais e saber conviver com as diferenças.

## Referências

BANDEIRA, G. M. S. Diálogo entre Família e Escola: necessidade ou entrave?. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–16, 2021.

BENATO, D, T; SOARES, S, T. **Família e escola: UMA RELAÇÃO DE DESAFIOS**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_ped\\_artigo\\_dulcemara\\_terezinha\\_benato.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_dulcemara_terezinha_benato.pdf). Acesso em: 09/11/2021.

BRASIL. **Constituição, 1988**. Constituição Federal, São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜCK, H. **A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série**. Gestão em Rede, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005.

LEITE, E, G; GOMES, H, M, G. **O papel da família e da escola na aprendizagem escolar: Uma análise na Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo no Município de Limoeiro-PE**. Disponível em: [http://www.faculdaadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/II/anais/comunicacao/013\\_2008\\_oral.pdf](http://www.faculdaadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/II/anais/comunicacao/013_2008_oral.pdf). Acesso em: 09/11/2021.

PARO, H. V. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**; São Paulo, 1998.

VIEIRA, M, M. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. **Interacções**, no. 2, pp. 291-305 (2006). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70619343.pdf>. Acesso em: 09/11/2021.

# O FRUTO *EUTERPE OLERACEA* MART (AÇAÍ) NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: UMA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI NO ESTADO DO PARÁ

Waldemar Borges de Oliveira Júnior<sup>1</sup>

Michelli Pixuna Lima<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Alimentação é uma temática basilar que pode ser trabalho em sala de aula na Escola Básica brasileira e dentro desse especto da alimentação, existe o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O referido programa sinaliza a garantia aos que estudam em escolas públicas o direito à alimentação, devendo ao estado promovê-la de forma adequada, com acuidade de resguardar os hábitos alimentares da localidade (BRASIL, 2013). Uma vez que se trata de um requisito de identificação regional e cultural de um povo (FIGUEIREDO, 2014).

Em consonância a PNAE, temos o fruto da espécie *Euterpe oleracea*, a espécie é uma palmeira espontaneamente encontrada nos estados do Pará, Amazonas, Maranhão e Amapá (NOGUEIRA *et al.*, 1995). Do fruto em tela, pode-se extrair o suco do açaí, alimento nativo e regional que década passada fazia parte somente dos hábitos alimentares das famílias ribeirinhas e de baixa renda, mas que ganhando notoriedade nas diferentes classes e localidades, passou a obter normas de manipulação (RIBEIRO, 2016).

As instruções normativas e a literatura especializada indicam que a espécie *Euterpe oleracea*, garante ao consumidor que o produto oferecido, passa por boas práticas, desde o momento da colheita do fruto até o processamento nas máquinas batedouros (BEZERRA, 2011). Além disso, o açaí é um alimento perecível e as más práticas de manipulação podem acelerar a degradação e a proliferação de

---

1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará e Professor Colaborador da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Tocantins/Cametá. Associado da ABRAPEC, ANPED e ABPN. waldemarjuniorcn@gmail.com.

2 Licenciada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará. mpixunalima@gmail.com.

agentes contaminantes no seu suco (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; MULLER, 2005).

O PNE também apresenta dentre os seus objetivos, estimular a aquisição de produtos regionais na dieta escolar, a importância de uma alimentação escolar com qualidade, recomendando propostas de utilizações de boas práticas de manipulação, por compreender a importância de os produtos serem submetidos ao controle de qualidade, uma vez que são produtos provenientes da agricultura familiar (BRASIL, 2013).

Compreendendo a proposta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) este trabalho apresenta um estudo realizado em escolas da rede pública da zona urbana de Igarapé-Miri, Pará, cujo açaí é um dos itens do cardápio escolar. A pesquisa tem como objetivo geral *identificar a valorização e/ou não do fruto açaí no âmbito escolar, bem como se os que trabalham com a manipulação do fruto, possuem conscientização da importância de adotar boas práticas de higienização no município de Igarapé-Miri no Estado do Pará.*

### ***1.1 Alimentação saudável e as Plantas Frutíferas***

Nos últimos anos, a ciência da nutrição tem conquistado reconhecimento mundial por enfatizar a importância da alimentação como promotor da saúde, uma vez que a utilização adequada do alimento, pode reduzir o risco de ser humano desenvolver a obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e etc. (CEDRIM; BARROS; NASCIMENTO, 2018).

Na busca de ser provedor da alimentação saudável, o governo incentiva as instituições de ensino a ofertarem aos alunos, produtos naturais frescos, dentre quais se encontram as frutas. A medida se justifica pelo fato de nem todos que estudam na rede pública de ensino tem acesso a uma dieta rica de nutrientes (BRASIL, 2010). É importante ressaltar que a merenda escolar corresponde apenas parte da alimentação diária do indivíduo, e a inclusão de frutas na dieta escolar tem como objetivo auxiliar a prática de hábitos saudáveis na alimentação, embora a aquisição da mesma muitas vezes se encontre submetida a gosto, cultura, região e condições financeiras da população.

A despeito das plantas frutíferas, Peixoto em (2014) alega que entre os países produtores de frutas, o Brasil ocupa o terceiro lugar, e o crescente aumento no consumo interno e na exportação tem impulsionado o mercado agrícola brasileiro a investir em tecnologia que proporcionem o melhoramento de frutas, entre elas as exóticas como o açaí. Aguiar (2016) complementa que esse fruto, cientificamente pertence à família das *Arecaceae*, conhecidas como palmeiras, sendo que a espécie a qual se retira o fruto do açaí, *Euterpe oleracea* Mart, é nativa da Amazônia brasileira, seu grande número populacional está no Estado do Pará,

em quase todos os seus municípios.

Por consequência de tendência social por alimentos saudáveis, que promovam benefícios à saúde, o açaí foi quadrado nesta perspectiva, haja vista o fruto nativo da Amazônia, ser rico em nutrientes que podem auxiliar na prevenção de doenças (VELASQUE, LOBO, 2016). É relevante ainda, entender que boas práticas de fabricação do fruto, reduzem os processos gradativos e evitam a contaminação do produto, por isso é importante observar alguns detalhes, quanto ao manuseio na hora da colheita, acondicionamento, transporte e processamento (BEZERRA, 2011).

Somado a isso, o não tratamento do açaí pode ocasionar doenças, as quais muitas acabam sendo comuns na região amazônica, como é o caso da doença de chagas<sup>3</sup>. Doença esta que alerta a população dos cuidados necessários durante a manipulação do fruto a fim de evitar a ingestão de alimentos contaminados com as fezes do inseto infectado triatomíneo (PEREIRA; MARTINELLI, 2015). Foi por meio destes estudos sobre alimentação, nutrientes, frutas e cultura, que atualmente se incentiva o emprego de alimentos naturais no contexto escolar e assim lançar um olhar especial à palmeira considerada símbolo de identidade regional e cultural dos paraenses, a espécie frutífera *Euterpe oleracea* Mart, ressaltando a importância de empregar boas práticas com o fruto.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

A pesquisa realizada é denominada qualitativa descritiva, e apresenta observações e análises de informações decorrentes de coletas obtidas sem a interferência do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003). Os dados foram da empiria foram compilados no período de 13 de maio de 2019 a 30 de junho de 2019, na cidade de Igarapé-Miri no Estado do Pará, os agentes/sujeitos da investigação, são os gestores de escolas, manipuladores do fruto açaí, pontos de venda de açaí e setores da Secretaria de Educação do referido município.

### ***2.1 Ambientes da pesquisa***

Foi realizado levantamento das informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri; Visitas/compilações de dados em 14 escolas da rede pública da cidade, nas quais, 12 gestores de escola participaram da pesquisa; Observações em locais de extração da polpa do açaí da zona urbana, além de pesquisas em artigos científicos a despeito do objeto desta pesquisa.

---

3 Ver pesquisa de Vinhaes e Dias (2000) sobre doença de chagas no Brasil.

## 2.2 Instrumentos e técnica da pesquisa

Como instrumento e técnica de coleta de dados, foi utilizado entrevistas, aplicação de questionário com perguntas fechadas e observações sistemáticas com utilização de questionário. As entrevistas de caráter individual foram direcionadas aos trabalhadores ribeirinhos, ao batedor do fruto açaí, à nutricionista e aos funcionários do setor de merenda escolar da Secretaria de Educação de Igarapé-Miri.

O questionário contendo perguntas fechadas, foi direcionado aos diretores e coordenadores de escolas, sendo que as cinco primeiras indagações se destinavam a todos os gestores e as três últimas somente aos gestores que respondessem ter comprado açaí por conta própria da escola. Desta maneira, ao todo, o questionário conteve 08 perguntas<sup>4</sup>.

Foram ainda realizadas, observações em pontos batedouros de açaí no município de Igarapé-Miri, pelo horário da manhã, procurando verificar boas práticas no processamento de obtenção da polpa e de higienização do local.

## 2.3 Etapas da Pesquisa de campo

No dia 13 de maio ocorreu a revisão literária e levantamento de informações sobre a cidade de Igarapé-Miri, seguidos da descrição do público que fez parte da pesquisa, sendo que os passos da pesquisa tiveram como ordem: *primeira etapa*: os apanhadores de açaí; *segunda etapa*: levantamento junto à Secretaria da Educação; *terceira etapa*: visita aos gestores escolares e *quarta etapa*: pesquisa em pontos batedouros de açaí.

Todas as etapas produziram informações, para a elaboração do contexto do açaí que é consumido e ofertado nas escolas da rede pública por meio da dieta escolar na cidade de Igarapé-Miri.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste momento será discutida a valorização do fruto açaí no âmbito escolar, bem como, se os que trabalham com a manipulação do fruto, no município de Igarapé-Miri, possuem conscientização da importância de adotar boas práticas.

---

4 1. Há quanto tempo você desenvolve atividade como batedouro de açaí?; 2. O açaí em fruto que você compra costuma ser guardado?; 3. Quais os procedimentos de higiene você utiliza com o açaí em fruto?; 4. O que geralmente você encontra junto ao fruto?; 5. Você acredita que o fruto do açaí possa proporcionar algum risco à saúde, por quê?; 6. Para um bom batedor do fruto, o que ele precisa demonstrar ao seu comprador, por quê?; 7. Em observação aos pontos de venda de açaí, foram observadas algumas mudanças, como presença de pia. Isso foi alguma recomendação ou tendência?; 8. A vigilância sanitária municipal costuma visitar frequentemente o seu ponto de venda?.

### 3.1 *Algumas considerações sobre o valor sócio cultural do açaí em Igarapé-Miri*

O primeiro entrevistado, seu *Manoel*<sup>5</sup>, morador ribeirinho de trinta anos de idade, e também proprietário de açazal, nascido e criado no Rio Anapú, relata que desde os dez anos de idade, trabalha nessa como em outras profissões relacionadas ao cultivo do açaí.

*Além do meu próprio terreno, eu já trabalhei na base de 15 a 20 propriedades, todas em áreas de várzeas da cidade de Igarapé-Miri. Eu costume não somente apanhar açaí, mas como fazer plantio e limpeza da mata. Sendo que para o plantio, apenas se desmata um pouco a mata, semeia e deixa crescer, que numa base de uns quatro a cinco anos começam a dar fruto. Faço também a derrubada dos açazeiros que estão deixando de dar cachos grandes e dão cachos pequenos, pois elas já não servem mais. E para tirar esses açazeiros não há um tempo certo, a gente que tem que colocar o limite para qual deve tirar e qual não (MANOEL, 2019).*

Vê-se no relato a ação do ribeirinho para obtenção do fruto por meio do cultivo, e o árduo trabalho que realiza nesse cenário, deixando em evidência que o fruto tem como procedência o ambiente de várzea, sendo que a realização de uma boa colheita requer desses moradores o conhecimento da espécie. O fruto que antes se encontrava naturalmente compondo as áreas de várzeas junto com outras plantas nativas, passou por transformações e adoções de técnicas, em destaque para a prática do manejo, realizada com vista a aumentar consideravelmente a produção. Entre os procedimentos da prática do manejo está o desbaste, que diz respeito ao corte das espécies vegetais que compõem o ambiente de várzeas e das touceiras do açazeiro (AGUIAR, 2016).

Quando perguntado em entrevista sobre: *Que instrumentos utiliza na colheita do fruto?* Seu *Manoel* respondeu que para colher o produto utiliza; “*um vasilhame,*” que na verdade é “*uma rasa feita de arumã*”, onde deposita o fruto do açaí; além disso, faz o uso da “*basqueta*” com finalidade de “*medir a quantidade do fruto colhido; e de sacas*”. Embora as cestas sintéticas e basquetes de plásticos, sejam as mais higiênicas e possuam maior durabilidade que as cestas de palha ou paneiros feitos de arumã, lembra Tagore (2017), que nessas áreas há de se considerar a tradição de preparo dos cestos, pois a renda financeira local é advinda da venda deles.

O seu *Antônio*, morador a 4 anos de um ramal de Igarapé-Miri ligado à rodovia PA 151, deixa aclarar em seu depoimento o extrativismo feito do fruto em terra firme e a extração sem fins lucrativos. Ele relata que a cerca de 15 anos exerce atividades laborais junto às áreas de açazais pertencentes à cidade, e que até o momento já prestou serviço para 08 propriedades.

*Antes trabalhei como apanhador, mas atualmente eu trabalho no cultivo e na*

---

5 Nomes dos entrevistados são fictícios.

*limpeza do terreno, seja ela em terra firme ou em ambiente de várzeas. O açaí que hoje apanho é para o consumo e não para venda. Apanho só para “pagar o do bebe”. Eu apanho, mas quem tira o suco do fruto são eles. Eu não bato o açaí* (ANTÔNIO, 2019).

Os entrevistados quando perguntados sobre doença de Chagas, responderam que ouviram falar de doença, mas que não conhecem ninguém que tenha contraído, e que apesar de saberem como é o inseto, não avistam em cachos que apanham. Para Figueiredo (2014), a doença de chagas não é o único fator contaminante, pois bolores e leveduras estão naturalmente presentes na microbiota natural da superfície dos frutos do açaí, podendo ter o crescimento acelerado caso haja manuseio inadequado durante a colheita e do procedimento para obtenção da polpa

### ***3.2 O Açaí que chega às escolas e a dieta escolar dos alunos***

Levando em consideração a importância da alimentação e a proposta da PNAE no município de Igarapé-Miri, percebe-se que a Prefeitura Municipal, a Secretaria de Educação e os responsáveis pelas Unidades além de observarem a condição de armazenamento dos alimentos, prazo de validade e etc., devem traçar um olhar minucioso às boas práticas realizadas com os produtos regionais que entram nas escolas, dos quais se destaca a polpa produzida do fruto da espécie *Euterpe oleracea* Mart, o açaí.

Também vale mencionar que para que ocorra nas unidades de ensino público a oferta de uma merenda de boa qualidade, o município conta com nutricionista no setor de merenda escolar, que sendo perguntada sobre o açaí na dieta escolar, declara; “*O açaí além de ser um alimento regional é uma boa opção de alimento saudável, que não possui contraindicação, pelo contrário, é bem recomendado*” (NUTRICIONISTA, 2019). Ao passo que Bezerra (2011) acrescenta que o fruto é item básico na dieta de crianças a pessoas idosas, e apresenta propriedades nutricionais e funcionais que o torna um alimento que traz benefícios à saúde humana.

No contexto da dieta dos alunos, contou com a participação dos demais funcionários do setor encarregado em receber e distribuir a merenda escolar, que perguntados há quanto tempo a Secretaria oferta açaí para escolas da rede pública? Responderam “*já faz um bom tempo*” (FUNCIONÁRIO, 2019). Por meio de seus depoimentos, podemos também constatar que as escolas mais beneficiadas são da Zona Urbana.

De acordo com dados fornecidos pelo Setor de Estatística da Secretaria de Educação de Igarapé-Miri, a cidade possui 18.243 alunos matriculados, distribuídos pelas 111 escolas públicas, nas quais 16 Unidades de Ensino estão localizadas na zona urbana e 95 na zona rural. A distribuição do açaí pela Secretaria



de Educação não alcança em grande parte as escolas da zona rural, devido à distância e a falta de eletrodomésticos para armazenar a polpa do fruto (por causa de energia elétrica). Esses eletrodomésticos são utilizados com o intuito de preservar as propriedades nutritivas da bebida feita do fruto depois de despolpado, evitando seu apodrecimento (RIBEIRO, 2016).

Outra razão para que o açaí distribuído não chegue a todas as escolas rurais, está no fato que exista nessa localidade professores, que estando na função de docência, possuem a incumbência de providenciar a merenda dos alunos. E como no cardápio escolar, a oferta do açaí se faz misturado ao mingau de arroz, o preparo requer tempo. Para essas escolas, a secretaria oferece alimentos que tenham facilidade no preparo.

### ***3.3 Os procedimentos e aceitabilidade do açaí na merenda escolar***

Para elaboração da temática, contamos por meio de questionário e conversa informal com a colaboração dos gestores das instituições de Ensino: Creches: Maria Benedita, Maria Joaquina, Altair Brandão, Ana Júlia, Aristóteles Bentes, Eurídice Miranda, Irmã Barros, Marida Bendeita, Perciliano Bentes e Santa Bárbara<sup>6</sup>. Ao todo, foram 12 representantes de escolas da zona urbana, com os quais buscamos descobrir:

- O tempo que o açaí fica armazenado ao chegar à escola;
- O período do ano que o suco do fruto é utilizado na dieta da escola;
- A frequência que o açaí é utilizado na merenda escolar, no período de safra;
- A aceitabilidade do mingau de arroz feito com açaí pelos alunos;
- Se o gestor por quanta própria, comprou para a escola o açaí vendido de pontos batedouros de açaí da cidade.

Ao todo foram cinco perguntas de múltipla escolha, direcionadas a todos os participantes: 11 gestores marcaram a opção “*menos de 24 horas, para o tempo em que o açaí fica armazenado ao chegar à escola*”. Igualmente, 11 gestores marcaram a opção “*a todo período letivo, com relação à utilização do fruto na dieta da escolar*”, todos os gestores participantes marcaram a opções que “*indicava a cada dois ou três dias da semana*”, para utilização do açaí na merenda escolar no período de safra. Igualmente todos marcaram que há muita aceitabilidade do mingau de arroz com açaí pelos alunos.

Com base nos resultados e informações prestadas pelos gestores, podemos dizer que o suco do fruto ao chegar às escolas, logo é providenciado o mingau feito de arroz onde será acrescentado. Que igualmente está presente nas instituições de ensino a cultura local de consumir o produto durante todo período do ano, seja na safra como da entressafra, ainda foi identificado, gestores que dizem não

---

6 Nomes fictícios das instituições.

agradar o aspecto, no ao período de entressafra, quanto à textura.

Os frutos de açaizeiro, na época das chuvas, normalmente apresentam diferentes estágios de maturação, possuem a coloração roxo-azulada e o açaí produzido é considerado de qualidade inferior. Já os da safra, além de grande volume de produção, os cachos apresentam maior homogeneidade quanto ao estágio de maturação e o açaí obtido possui coloração vermelho-arroxeadada, que é considerado de melhor qualidade sensorial (NOGUEIRA; FIGUEIRÊDO; MULLER, 2005).

Ao chegar o período da safra, o gosto pelo saboroso açaí fica realçado. O uso deste alimento regional no cardápio escolar é quase que frequente e ocorre a cada dois ou três dias ou para melhor compreensão, em torno de duas vezes por semana. Mas deve-se considerar que independente do período do ano letivo sua aceitabilidade por parte dos alunos é grande. Por mais que existam alunos que não saboreiem a merenda escolar, os que consomem, não somente gostam do mingau com açaí como há os que repetem.

Quando o açaí falta na Unidade de Ensino, alguns gestores acabam tomando a iniciativa de providencia-lo, recorrendo eles próprios a pontos batedouros espalhados pela cidade. A pesquisa revelou que 25% dos responsáveis por Unidade de Ensino disseram ter comprado açaí para a escola por conta própria. Esse é um número muito pequeno perto dos 75% que responderam somente utilizar o açaí fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Os gestores que compram açaí para a escola por conta própria, disseram procurar conhecer bem o ponto batedouro, que verificaram as condições de higiene, chegando até a acompanhar o processo de extração da polpa, para se certificar dos bons procedimentos adotados pelo batedor.

O ato demonstra o senso de responsabilidade destes gestores, pois observando as batedeiras de açaí, se asseguram dos cuidados realizados na produção do suco do fruto, uma vez que o açaí mal higienizado ou contaminado por algum produto químico, ao ser consumido pode colocar em risco a qualidade do produto e a saúde do consumidor, causando problemas como mal-estar, diarreia, vômito e outros (BEZERRA, 2011).

### ***3.4 Os pontos batedouros de açaí***

Mediantes às considerações dos gestores e a preocupação demonstrada pelos apanhadores de açaí no início da pesquisa. Foram observados *10 pontos batedouros de açaí localizados no centro urbano da cidade*. As escolhas desses pontos de venda do açaí levaram também em consideração o fato de estarem próximas às escolas.

Os 10 itens observados foram retirados da obra da autora Valeria Saldanha

Bezerra, intitulado “Planejando de batedeira açaí” publicada em 2011, com base neles obtivemos a constatação que; nos locais em que se encontram as bateduras, em uma se sentia exalar cheiro inconveniente e três estavam próximas de esgoto a céu aberto; 10 possuíam calçadas com mais de um metro de largura; um embora sendo de madeira o ambiente era bastante limpo, com paredes e tetos forrados com PVC. Nesses locais não haviam materiais de limpeza na área de processamento do açaí, o que assegura ao freguês que não há possibilidade de contaminação do açaí por substância química.

Verificamos ainda que, *50% desses pontos de venda possuíam pias para lavar as mãos e que nenhum batedor de açaí fez uso de luvas ao processar a extração da polpa, em compensação 70% dos batedouros havia mais de uma pessoa trabalhando no local. Sendo uma delas atendendo ao público. Nas recomendações de Bezerra (2011, p.17), “se houver duas pessoas na amassadeira, então a pessoa que ficar responsável pela entrega do produto e recebimento do dinheiro, também deve ter a preocupação de lavar as mãos ou usar luvas descartáveis ao pegar no dinheiro”.*

Com relação à vestimenta, *70% estavam adequadamente vestidos, 30% por mais que não estivessem como sugeridas roupas, aparentavam estar limpas. Sob esta mesma porcentagem 30% não usavam avental e 70% usavam. Quanto à proteção para não cair o cabelo junto aos frutos, 10% não usavam touca. Foi também conferido que não havia na proximidade presença de nenhum animal.*

Esses itens que tinham como vista ser uma ferramenta de auxílio para o futuro batedor de açaí, fazem parte do novo quadro de exigências para o manuseio da bebida e visam maior segurança no contato do batedor com o fruto, evitando o contato e proliferação de alguma doença (RIBEIRO, 2016). Abaixo estão de modo sintetizado o resultado destas observações.

Quadro 1- Os 10 itens observados em pontos batedouros de açaí em 2019.

Nº	OS 10 ITENS OBSERVADOS	SIM	NÃO
01	Está em local inconveniente, que inunde e com esgoto a céu aberto.	04	06
02	Possui calçada de pelo menos 1m de largura contornando.	10	-
03	As paredes e tetos são lisos, de cor clara, laváveis e impermeáveis.	10	-
04	Há materiais de limpeza na área limpa de processamento de açaí.	-	10
05	Há pia no local onde é batido o açaí.	05	05
06	O batedor faz uso de luvas descartáveis.	-	10
07	Faz uso de uniforme ou roupa branca que não esteja rasgado ou sujo.	07	03

08	O batedor usa avental de plástico.	07	03
09	O batedor usa touca.	09	01
10	Há animais, como pássaros, gatos, cachorro dentro da amassadeira.	-	10

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Bezerra (2011).

### ***3.5 Os procedimentos de higienização do batedor do açaí***

Para uma melhor análise sobre bons procedimentos adotados com o fruto em pontos batedouros foi entrevistada Dona Maria, moradora da cidade de Igarapé-Miri há 32 anos, e que há 03 anos trabalha como batedora do fruto. Perguntada se guarda o fruto que adquire, a mesma responde que “*não, pois o açaí que chega à cidade pela parte da manhã costuma ser apanhado à tarde do dia anterior*” (MARIA, 2019). No entendimento de Dona Maria, “*o açaí fica guardado em rasa em lugar ventilado por uma base de 8 horas até chegar às mãos do batedor podendo ficar nesta condição ate em torno de 24 horas,*” (MARIA, 2019)

Neste termo, Bezerra (2011) ressalta a importância do batedor se certificar que o açaí comprado em forma de frutos está em boas condições, para que não haja nenhum problema com a qualidade do açaí batido. Sendo que um fruto ruim vai sempre dar um açaí batido ruim, mesmo se tenha tomado todos os cuidados.

Para higienizar os frutos, ela realiza a catação, por meio da peneira, que na verdade é uma basqueta a qual adiciona quantidades pequenas do fruto. Em seguida, lava o fruto (com água contendo certas gotas de cloro) e finaliza o processo despejando água superaquecida. O recipiente que utiliza no processo apresenta furo, que possibilita vazar a água aquecida e à medida que se esvazia, esteriliza o fruto a *uma temperatura em torno de 100° C.*

Ribeiro (2016) lembra que termômetro e fogão ou branqueador são utensílios de exigência contidos no decreto do estadual nº 326 de. 20.01.2012 destinados aos batedores do fruto açaí, pois fundamenta a importância da aquisição desses materiais, uma vez que por meio deles pode-se evitar a existências de qualquer microrganismo que resiste estar nos frutos depois das etapas anteriores.

Nos dizeres D. Maria, um bom batedor do fruto tem que demonstrar higiene total. As pessoas compram açaí, mas voltam a partir do momento que observam que o lugar possui higiene. Ressaltamos que referida manipuladora do fruto não processa o açaí que chega às Unidades de Ensino, mas considera importante a conscientização dos batedouros ao uso de boas práticas na manipulação.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante ao exposto, constatamos que embora o fruto açaí esteja ao

alcance das perspectivas do Programa Alimentação Escolar, por apresentar valores nutricionais e ser um alimento natural e regional, ele não está ao alcance de todas as escolas da rede pública, principalmente as localizadas na zona rural, devido estarem distantes ao ponto de distribuição, ter falta de energia elétrica para os eletrodomésticos e de pessoal para confecção da merenda.

A adoção de práticas de higienização durante o processo de extração da polpa do fruto é um ponto de grande relevância, e verificar as condições desse local, um ato de comprometimento e responsabilidade, visto a possibilidade de contaminação do açaí por agente contaminante relacionado à falta de manuseio adequado. Essa preocupação por parte de quem administra a escola não é aleatória, uma vez que o suco do fruto é utilizado na produção de um dos artigos alimentícios com ampla aceitabilidade entre os alunos, o mingau de arroz com açaí.

Concluimos que a ação de inserir o suco do açaí na alimentação ofertada aos alunos nas Instituições de Ensino público envolve inúmeros indivíduos, sendo que alguns não estão presentes diretamente no espaço físico da escola, mas igualmente como os gestores e coordenadores, eles também possuem a responsabilidade de zelar pela saúde do alunado. Portanto, é preciso que obtenham conscientização da importância do trabalho que desenvolvem, e dos procedimentos de higienização que devem ser adotado com o fruto.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Amália Gabriela Rocha. **Manejo de população de açaizeiro (*Euterpe oleracea* Mart.) em parcelas de produção de frutos em área de várzea**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Agricultras Amazônicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

BEZERRA, Valeria Saldanha. **Planejando uma Batedeira de Açaí**, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária- Embrapa, Amapá, 2011, 39 p. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/handle/doc/939272>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Cartilha para conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. 5. Ed. -- Brasília: TCU, 2010.

BRASIL. Resolução FNDE Nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o “atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2013.

CEDRIM, Paula Cavalcante Amélio Silva; BARROS, Elenita Marinho Albuquerque; NASCIMENTO, Ticiano Gomes do. Propriedades antioxidantes do açaí (*Euterpe oleracea*) na síndrome metabólica **Braz. J. Food Technol.**, Campinas, v. 21, e 2017092, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bjft/a/3S-gqmCfbZcVrvzKCKrqBq5n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Açaí passado**: abordagem transdisciplinar de caracterização da bebida açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) *post* fermentação espontânea. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal de Viçosa. MG. 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Safra de açaí foi de 1,1 milhão de toneladas em 2016**. 2017 Eduardo Peret - Editora: Estatísticas Econômicas. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/16821-safra-de-acai-foi-de-1-1-milhao-de-toneladas-em-2016.html#:~:text=Segundo%20a%20Pesquisa%20Agr%C3%ADcola%20Municipal,a%C3%A7a%C3%AD%20no%20%C3%A2mbito%20da%20agricultura>. Acesso em: 20 mar.2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Igarapé-Miri**.2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-miri/panorama> Acesso em; 23 mai. 2019.

IGARAPÉ-MIRI, **Resumo de matrículas**: ano letivo 2015 - 2019, Secretaria municipal de Educação, Igarapé- Miri- Pa, 2019.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º edição. São Paulo: Atlas, 2003.

NOGUEIRA, Oscar Lameira et al. **A cultura do açaí**. Brasília: EMBRAPA Serviço de Produção de Informação, 1995. 50p. (Coleção Plantar, 26).

NOGUEIRA, Oscar Lameira, FIGUEIRÊDO; Francisco José Câmara; MULLER, Antônio Agostinho. **Açaí**. Embrapa Amazônia Oriental. Belém, Pará. 137p. (Sistemas de Produção, 4). 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Padilha de et al. **AÇAÍ**, *Euterpe oleracea*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). PROCISUR. 2017.

PEIXOTO, Jacqueline Carvalho. **Desenvolvimento de bebida energética funcional à base de açaí liofilizado para o controle do estresse muscular e oxidativo e atenuação de indicadores cardiorrespiratórios e de percepção do esforço em atletas**, 2014. 214f. Tese (Doutorado em Ciências Farmacêuticas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

PEREIRA, Alex Darlan Rafael; MARTINELLI, Felipe. **Abordagem aos pontos comerciais de Açaí na cidade de Paragominas sob aspectos Higiênicos Sanitários**. 2015.58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Agrônômica) – Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, Paragominas - PA, 2015.

RIBEIRO, Fabricio Ribeiro. **História e memória**: leituras sobre o trabalho com açaí e suas transformações- 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade do Pará, Be-

lém, 2016.

TAGORE, Márcia de Pádua Bastos. **O aumento da demanda do açaí e as alterações sociais, ambientais e econômicas: o caso das várzeas de Abaetetuba, Pará.** 2017. 155f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Meio Ambiente, Programa de Pós Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia, Belém, 2017.

VELASQUE, Leandra Fiori Lopes, LOBO; Ana Carolina Martini. Revisão de literatura sobre os efeitos terapêuticos do açaí e sua importância na alimentação. **Biosaúde**, Londrina, v. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/biosaude/article/view/27624>. Acesso em: 23 mar. 2019.

VINHARES, Márcio; DIAS, João Carlos. Doença de Chagas no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 16(Sup. 2):7-12, 2000. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2000.v16suppl2/S7-S12/pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

# RELATOS DE SI, RELATOS DA HISTÓRIA: O SIGNIFICADO DE 1930 NA CAMPANHA PRESIDENCIAL DE VARGAS EM 1950<sup>1</sup>

Juliana Martins Alves<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Que República é essa? É realmente uma “coisa pública”? Essa é a República que nós queremos? Em 1930, essa pergunta teve uma resposta: “Aquele não é a verdadeira República, ela é velha. Nós somos a nova”.

(Manuel Salgado Guimarães. *História numa hora dessas? Entrevistas Brasil*, 21/01/2010. Entrevista a Rodrigo Elias. <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2010/01/manoel-salgado-guimaraes-historia-numa.html>).

Um mês após a vitória do movimento civil-militar iniciado em 03 de outubro de 1930, empossado na chefia do Governo Provisório, Getúlio Vargas registrava em seu diário:

Sentindo que tudo era inútil, decidi-me pela revolução... . E venci, vencemos todos, triunfou a Revolução. (...) [Eu] entrei de botas e esporas nos Campos Elíseos, onde acampeei como soldado, para vir no outro dia tomar posse do governo do Catete, com poderes ditatoriais. (VARGAS, 1995, 20/11/1930).

Naquele mesmo ano, celebrando a vitória dos revolucionários de 1930, noticiava o jornal *Diário da Noite*, em 24 de outubro: “VIVA O BRASIL ! VIVA A REPÚBLICA NOVA E REDIMIDA ! [sic]” (24/10/1930, p. 1).

A versão consagrada durante o primeiro governo Vargas de que a Revolução de 1930 foi um movimento de “salvação nacional”, “refundador” (de “retorno às origens”) do regime republicano, com o expurgo dos “males” da “velha” República”, compreendida entre os anos de 1889 e 1930 – entre eles, o liberalismo, a ausência de projetos de desenvolvimento econômico e social para

---

1 Versão modificada e ampliada de texto publicado, anteriormente, nos Anais do 5º. Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia & história intelectual. Ouro Preto: EdUFOP, 2011.

2 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), campus Amajari; Doutora pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP); Mestra pelo Programa de Pós-graduação em História Econômica da Universidade de São Paulo (USP); Graduada em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Graduada em Comunicação Social (Bacharelado), com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).



o país; o modelo agrário-exportador, dominante no passado “quase feudal” da República Velha, colocado em xeque pela crise econômica de 1929 (VARGAS, 1938, p.134); o federalismo, a concentração de poderes nas mãos das oligarquias estaduais, a “inépcia” do Estado, a fraude eleitoral – foi objeto de disputa de memórias diversas, entre seus detratores, partidários ou defensores.

Apesar de identificada, em algumas análises, como expressão da “História dos vencedores” (DECCA, 1982), a Revolução de 1930 – enquanto referente para a periodização da evolução econômica, política e social brasileira – constituiu, durante várias décadas, um marco praticamente indisputado na historiografia contemporânea. A operação de transferir para o acontecimento uma dimensão que não é, propriamente, sua; mas, sim, do conjunto de fenômenos que aquele passou a designar, simbolizar e representar remonta às próprias práticas discursivas e memórias construídas em torno do Movimento de 1930 durante os dois períodos governamentais de Getúlio Vargas (1930/1937-1945/1951-1954).

Partindo de algumas sugestões teórico-metodológicas, segundo as quais a historiografia deve investigar e interrogar sistematicamente as “memórias construídas”, bem como as “condições de emergência dos diferentes discursos sobre o passado” (GUIMARÃES, 2005) este texto objetiva refletir sobre: a) os sentidos e significados atribuídos à Revolução de 1930 na campanha eleitoral de Vargas em 1950; b) os elementos que confluíram para a conformação deste acontecimento como divisor temporal de “longa duração” e forte compartilhamento de sentidos, com desdobramentos, inclusive, na produção historiográfica sobre o período; e c) sobre as vinculações da construção do “marco de 1930” com um projeto político, passível de ser datado e contextualizado entre as décadas de 1930 e 1940, sendo resgatado e ressignificado durante a campanha eleitoral de Vargas à presidência da República em 1950.

## CONSTRUINDO UM NOVO TEMPO E A NOVA ORDEM.

Nego a subserviência do Brasil. (...)

Nego o domínio dos que a Revolução de 30 ferreteou para sempre.

Nego o ocaso dos nossos ideais.

(Getúlio Vargas. Discurso pronunciado em Comício do PTB em João Pessoa, Paraíba, em 11/01/1947. *A política Trabalhista no Brasil*, 1950, p. 138).

Periodizar, nomear “um ‘tempo’ – lembram Ângela de Castro Gomes e Martha Abreu – “é um ato de poder, como os historiadores sabem por dever de ofício” (2009). Assim, ressalta-se a importância de considerar quando, de que forma e com que objetivo tais designações e periodizações foram construídas.

Para Maria Helena Capelato, a “importância das datas decorre não tanto de uma transformação evidente, mas de uma intenção transformadora. Elas

expressam um ajuste de contas com o tempo anterior cujas possibilidades consideraram-se esgotadas”. (CAPELATO, 1982, p. 19).

A ruptura com os marcos político-institucionais da “República ‘Velha’”, a necessidade de fortalecimento do Estado, com a ampliação de sua capacidade de intervenção nas esferas econômica e social, associados às noções de “modernidade” e “progresso” das instituições; o redirecionamento das forças produtivas, a superação do “atraso econômico”, associado à “velha” ordem agrário-exportadora e em crise após 1929; além do enfrentamento da questão social, através da criação de um conjunto de Leis Sociais e instituições, que possibilitassem a intervenção do Estado nas relações capital-trabalho e o controle sobre o operariado, com o fim de evitar que as demandas dos trabalhadores tivessem um curso “explosivo” – foram elementos centrais da proposta política varguista. No âmbito do discurso, eles vincularam-se permanentemente ao ideário construído em torno da Revolução de 1930, com Vargas na direção do Estado. Dessa maneira, fundamentava-se a noção de “colapso” do liberalismo, como doutrina, em razão da incapacidade que lhe era atribuída para responder às questões colocadas pelo mundo moderno. Entre elas, a incorporação da classe trabalhadora ao sistema político, “sob as vistas cautelosas do Estado”, e o progresso econômico. A “nova ordem” econômica e social a ser construída exigia, pois, um Estado forte, que organizasse “de cima” a sociedade. (CAMARGO, 1989).

Vários autores assinalaram a presença das ideias positivistas de Augusto Comte na Revolução de 1930. Para Comte, a “política positiva” era aquela que condenava a “riqueza opressiva” e, por outro lado, evitava a “desordem social”.<sup>3</sup>

A convergência entre reformas político-institucionais e as ideias de “reconstrução da Nação” mostravam-se, desse modo, definidas desde 1930. O “Movimento Revolucionário” de 30 – situado entre as “Revoluções que constroem o Estado”, diferentemente daquelas que “destroem o Estado” – legitimaria o projeto governamental implementado nas décadas de 1930 e 1940.

Esse projeto consubstanciou-se em elementos, como: a) a proposta

---

3 A esse respeito, consultar as correspondências de Lindolfo Collor, um dos “revolucionários” de 1930, a Vargas. (SCHWARTZMAN, 1982, p. 184-185). Referindo-se aos estudos sobre os movimentos grevistas, Marilena Chauí assinala que Azis Simão registra 12 greves ocorridas somente no estado de São Paulo em 1930. No período de agosto de 1930 a novembro de 1935, uma série de relatórios de cônsules e adidos norte-americanos no Brasil foram enviados ao Departamento de Estado, contendo páginas e mais páginas dedicadas à atividade comunista e às movimentações dos trabalhadores. Em face disso, conclui a autora, a Plataforma de Vargas em 1930 “leva a sério” tais “recomendações” e em novembro daquele ano, no mês seguinte à “Revolução” de 03 de outubro, Lindolfo Collor inicia a obra anunciada pela plataforma de Getúlio Vargas: em 26 de novembro de 1930, é criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (Dec. 19.433). (CHAUÍ, 1978, p. 85-86). Para Ângela de Castro Gomes, a escolha de Lindolfo Collor para a chefia do Ministério do Trabalho – não fortuitamente, batizado de “o Ministério da Revolução” – seria, nesse sentido, plena de significado, não obstante o curto espaço de tempo em que permaneceria no cargo. (GOMES, 1991, p. 2).

corporativa de Estado, colocada nos anos 1930 e, permanentemente, associada à orientação da política estatal, sob os dois governos de Getúlio Vargas (ALVES, 2010); b) as políticas públicas desenvolvidas por vários ministérios entre 1930-1945; c) a estruturação de um modelo de organização e participação dos trabalhadores, através do sindicalismo corporativista; d) a implementação da Legislação Trabalhista e Sindical, sistematizada pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) em 1943, que passaria a ser nomeada como a “bíblia do trabalhador”, sendo transformada pelo discurso oficial em mais uma conquista da “Revolução de 1930” (*Boletim do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio*, maio de 1943). E, por último, e) a criação de um novo conceito de “democracia”, definida como “substantiva” (econômica, corporativa e social) – a cidadania corporativista (Gomes, 1988) – vinculada aos direitos sociais e à organização sindical corporativa das classes trabalhadoras, com a exclusão dos direitos políticos a partir de 1937.

Essa nova definição de democracia “substantiva”, construída durante o governo estado-novista – fundada nos “direitos do trabalho” e na “justiça social”, que teria possibilitado aos trabalhadores entre 1930 e 1945 passarem de “proscritos” a “cidadãos”, no dizer do presidente – seria, permanentemente, contraposta à “democracia política liberal”, baseada em partidos, representantes de interesses particularistas, a “democracia de fachada” da “República ‘Velha”, conforme as ideias políticas autoritárias dominantes no pós-1930. (Arquivo GV Ce 1950, 08/09. 00/20, p. 3-4; VARGAS, 1950, p. 38-39, 53; 56, 28; *Idem*, 1969, p. 68).

Rogério Dutra dos Santos identifica a origem do conceito de “democracia substantiva” no pensamento do jurista alemão Carl Schmitt (1888-1985) que, segundo argumenta o autor, foi o “responsável pelo modelo teórico de um Estado antiliberal”, fundando-o na ideia de uma “democracia substancial, que acabou por transformar-se no paradigma jurídico constitucional das ditaduras ocidentais do século XX”, tendo grande influência no Brasil. (SANTOS, 2006, p. 3).

Todavia, cabe lembrar que o conjunto dessas reformas político-institucionais e as Leis Trabalhistas não se dirigiam a trabalhadores “passivos”, desprovidos da “consciência real” de seus interesses (FERREIRA, 1997; *Idem*, 2005, p. 10) ou que desconhecessem formas de associação ou de luta por direitos. Uma luta sistemática pela efetivação e ampliação dos direitos do trabalho no Brasil já vinha sendo travada desde a Primeira República.<sup>4</sup>

4 Como mostrou Carla Anastasia (1990), em sua tese de doutorado, a adesão do operariado aos sindicatos oficiais, sob a tutela do Ministério do Trabalho, e ao sindicalismo corporativista, nas décadas de 1930-40 (buscando “apropriar-se” da estrutura sindical, como espaço de luta) representou um movimento de defesa dos trabalhadores contra os abusos, violências patronais e boicote aos direitos do trabalho. Sob esse prisma, a nova historiografia brasileira, igualmente, tem demonstrado que a disputa entre capital e trabalho pela efetivação da legislação trabalhista foi parte constitutiva da própria identidade coletiva dos trabalhadores e de sua consciência de classe ao longo da história. A questão da “apropria-

Dessa forma, a noção de “revolução” seria relacionada a um programa de ação “construtivo”, levado a efeito durante o primeiro governo Vargas, permanentemente, referida ao marco de 1930, com vistas à legitimação de uma nova ordem econômica, política, social e cultural.<sup>5</sup>

Mesmo após a derrubada do governo estado-novista em outubro de 1945, o restabelecimento dos partidos políticos (a criação do PSD e PTB pelo governo Vargas no contexto de “democratização” do país) e sob a vigência do regime liberal-democrático, definido pela Constituição de 1946 – que manteria a organização sindical corporativa dos trabalhadores e, praticamente, intacto o arcabouço institucional do Estado Novo – o sentido primordial atribuído ao marco da Revolução de 1930 não seria, substancialmente, alterado. Mas, sim, investido de novos valores e significados. O que ocorreria, particularmente, durante a campanha eleitoral de Vargas (candidato pelo PTB) à presidência da República em 1950 e em seu segundo período governamental (1951-1954), quando Getúlio retornaria ao poder do Estado, então por vias democráticas, sendo o voto das camadas operárias urbanas recolocado no centro das atenções de políticos e governantes.

## 1930: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Agimos, impelidos pela mesma força renovadora que pretendia reconstruir o Brasil Novo... . A Revolução de 1930 não foi uma revolução meramente política; [ela] representou uma era decisiva na vida nacional, foi uma revolução da própria cultura brasileira, em busca de novas formas de expressão. (...) A Revolução de 30, não foi [e nem] será detida... .  
(Getúlio Vargas. *A Campanha presidencial* (Discursos). Rio de Janeiro: José Olympio, 1951).

A articulação entre trabalhismo e corporativismo, enquanto “invenções”, partes de um mesmo projeto, construído nas décadas de 1930-1940, ou reinvenções durante o segundo governo Vargas, capazes de se articular à vigência da liberal-democracia foi analisada em alguns estudos. (GOMES, 1988; ALVES, 2010).

Nos anos 1950, a reafirmação do ideário construído em torno do Movimento de 1930 seria associada não somente às transformações operadas nos planos econômico, político, social, cultural, jurídico-institucional (materializadas na estrutura do Estado brasileiro) entre 1930-1945; mas, também, relacionada a uma “nova etapa da revolução” que deveria seguir o seu curso no

---

ção” pelos trabalhadores dos sindicatos oficiais como espaços de luta é desenvolvida, por Hélio da Costa. (1997). Consultar também Ângela Araújo (org.), 2002, e Fernando Teixeira da Silva, 2016.

5 A representação política das ideias de revolução nos regimes varguista e peronista é analisada por Maria Helena Rolim Capelato. (1998, p. 150). Consultar também CAPELATO In FERREIRA e NEVES (orgs.), 2005, Livro 2.

segundo governo Vargas. Nessa perspectiva, a compatibilidade entre a renovação dos ideais de 1930 e o ordenamento democrático estabelecido pela Constituição de 1946 (POMAR, 2002) estaria na própria ampliação do “sentido de democracia”, baseada na ordem, no trabalho, no progresso e na paz social.

“Uma democracia que preze a si própria, fundada na Justiça Social” – lecionava o candidato Vargas – “não está apenas no papel, para uso exclusivo de alguns”, mas na “prática efetiva do bem comum, na conciliação humana entre o capital e o trabalho...”. (GV. Ce 1950/08/09-0020, p. 2). Sem esses valores, não haveria “instituições seguras, não há democracia [política] que resista”. A “liberdade está em jogo quando o Estado [não atua]”. Por certo, afirma ele: “os equívocos sobre a democracia, sempre existiram. Trata-se de uma palavra que... muitos pronunciam, mas não [a] praticam”. Enquanto outros, “viciados em confundir democracia com interesse pessoal” e o com o “individualismo [liberal] egoísta”, estranharão que seus interesses estejam “hoje, [subordinados] ao bem público”. (GV Ce 1950. 08/09. 00/20, p. 3-4; Vargas, 1950, p. 38).

Em vista disso, a retomada dos princípios e valores da Revolução de 1930 representaria a “consolidação da democracia brasileira” – a verdadeira. Isto porque, corroborava a *Revista Trabalhista*: foi nos anos 1930 que se “talhou uma certa visão da causa pública”, tendo todas as iniciativas governamentais um sentido: o de “amparar o trabalhador e elevá-lo, na sociedade, à categoria humana que lhe pertence, por justiça” (*Revista Trabalhista*, agosto de 1950, p. 15).

Sob esse prisma, 1930 estaria também associado à necessidade de se empreender no “Brasil, um movimento de redenção do trabalhador nacional”. Não casualmente, em outubro de 1950, após o anúncio da vitória de Vargas nas eleições presidenciais, contra a tese da maioria absoluta defendida pela UDN (União Democrática Nacional), o *Índice do Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio* (outubro, 1950), que reinaugura sua publicação, interrompida no governo Dutra, estampa a cópia fotostática do decreto de criação do Ministério do Trabalho – “o Ministério da Revolução” – com a assinatura de vários participantes da “Revolução de 30”.

Conforme as palavras do presidente, o Movimento de 1930 e as conquistas trabalhistas de seu primeiro governo teriam possibilitado que as “aspirações do passado” se concretizassem “no presente, ou seja, [realizassem] um movimento de translação do horizonte da esperança para o campo das realidades”. E “quando uma ideia adquire os contornos de uma realidade útil” – argumentava Getúlio – “não é ser progressista tentar destruí-la pelo simples gosto de inovação”; porquanto, “conservar-se o que custou sacrifícios não é característica de uma escola política, mas um dever da inteligência...”. Por esse motivo, “o progressismo não é, [e] nem pode ser, um adversário... da conservação dos valores adquiridos, mas, representa, na ‘mecânica social’, a força que impele o espírito humano a

conquistas novas”. Portanto, afirma: “a cidade política de amanhã” tudo ficará a dever “aos construtores avisados [do Estado e da Nação]”. (VARGAS, 1951, p. 28).

Dessa maneira, justificava o ex-presidente, não se poderia “fazer a história voltar ao passado”. Posto que, na sua visão: o retorno à “opressão [econômica e social]” a que as classes operárias foram submetidas, antes de 1930, na “República ‘Velha”, à “desorientação secular” que o governo revolucionário herdou no pós-1930, a “um *laissez-faire* ultrapassado por todas as nações”,<sup>6</sup> ao “liberalismo licencioso e criminoso”, esquecido dos deveres para com a coletividade, ao regime da “democracia formal”, inclinada aos “verbalismos” – que o “insigne sociólogo Oliveira Vianna chamou de ‘generalidade sonora” – à fraude eleitoral e à corrupção do voto representariam a “anarquia” pura e simples. Nessa linha de argumentação, o “voto livre e secreto [indepassável]”, relacionado à “depuração” do regime democrático, igualmente, entraria no rol das “conquistas” da Revolução de 1930.<sup>7</sup> Assim, conclui o ex-presidente que “fidelidade à tradição não quer dizer contemplação do passado, mas... apoio na experiência adquirida”, para novos empreendimentos e realizações. (GV Ce 1950. 08/09. 00/20, p. 255).

Reinterpretando e, ainda uma vez, ressignificando o acontecimento, lembrava Vargas: “A revolução de 1930 era um inevitável histórico. Sua marcha obedecia a um determinismo inexorável. Era uma torrente, uma força da natureza, um transbordamento de águas revoltas”. Através de seu “programa construtor e renovador”, governante e governados deveriam continuar “irmanados, a lutar, trabalhar e propugnar pela grandeza do Brasil” (1951, p. 208, 209).

Dessa forma, nos anos 1950, o ideário construído em torno do Movimento de 1930, que conformou o projeto político estatal durante o primeiro governo Vargas, seria reinvestido de novos valores e significados, em face da experiência adquirida. Isto é, tratava-se não de negar as “conquistas” que a Revolução teria inaugurado, quais sejam: a) a estrutura sindical corporativa, b) as bases da “democracia social”, substantiva, corporificada nas leis e instituições, edificadas entre 1930-1945, c) a “depuração” do regime democrático, com a instituição do “voto livre e secreto”, d) a superação das práticas do “liberalismo sem peias” e da “livre-concorrência” desmedida (ideias da “República Velha” mais do que “caducas, mortas”) – aos quais o governo do pós-1930 buscou pôr “cobro e freios”. (VARGAS, 1950). Pelo contrário. Tratava-se sistematicamente de reafirmar as

---

6 Nesse sentido, o discurso varguista contrariava a tendência anti-intervencionista, que ganhou impulso ao final da Segunda Guerra Mundial.

7 (Arquivo GV. Ce 1950/08/09-0020. 08 e 09 de 1950, p. 68, 255; Estudos para discursos sobre o sentido ideológico do trabalhismo, expressando as diretrizes fundamentais do Partido Trabalhista Brasileiro. Arquivo GV. Ce 1950/08/09-00/44, p. 15; 1950/08/09-0020, p. 106, 255; VARGAS, 1950, p. 134, Idem, 1951, p. 218, 42; 236).

referidas conquistas, mesmo em um ordenamento político não mais autoritário.

Por esses motivos, nas palavras do Ministro da Justiça, Agamenon Magalhães, em 1945, é que “depois do presidente Getúlio Vargas” e do “*aprimoramento*” alcançado por “nossas instituições políticas e sociais”: “ninguém mais, no Brasil, acreditaria em democracia, sem planificação e sem justiça social”. (*O Estado de S. Paulo*, 04/03/1945, p. 3).

Em vista disso, invocar o marco de 1930, como “divisor temporal” e ressignificar o seu ideário, atribuindo um sentido às transformações do passado (entre 1930-1945), reinterpretando-as no presente e projetando-as para o futuro quando a “revolução” seguiria o seu curso, significava para o estadista e candidato Vargas nos anos 1950, “falar a linguagem das obras e das realizações”. (1951, p. 42).

Em 1951, após assumir a presidência da República, pontificava Getúlio: “Com o Movimento de 1930 foram lançadas no País as bases da pacífica, mas incisiva e irretroagível revolução social”. (*Consultor das Leis do Trabalho*, 1951, sem ref.).

## PALAVRAS FINAIS

Em face do exposto e dos propósitos desse texto, pode-se concluir que a ressignificação do Movimento de 1930 pelo discurso varguista – como “acontecimento” inaugural, “(re) fundador”, capaz de engendrar uma nova ordem econômica, política e social – além da busca de conferir legitimidade à ação governamental, seja nas décadas de 1930-1940 ou 1950, ligou-se, profundamente, a um processo de construção de memórias. Nesse aspecto, contribuindo para consolidar versões hegemônicas sobre o passado anterior a 1930, não casualmente denominado, pejorativamente, como “República ‘Velha’”. (ABREU E GOMES, 2009). O que implicou no alijamento/“silenciamento” e desqualificação de um amplo, complexo e variado conjunto de experiências, vivências e práticas de atores políticos e sociais, instituições, projetos de identidade coletiva, movimentos associativos e culturais ocorridos na Primeira República (*SOIHET*, 1998; GOMES e FERREIRA, 1989).

Nesse sentido, não há como dissociar certas expressões das “relações entre História, poder” e vontades de memória, fazendo surgir uma dada maneira de “lembrar e de contar o passado”, crivando-o de “esquecimentos e silêncios”, como lembra Jorge Ferreira. (FERREIRA 2005, p. 381).<sup>8</sup> Não pretendo com esta afirmação negar ou minimizar várias das práticas mencionadas pelo discurso varguista, como a fraude eleitoral e as violências que, efetivamente, ocorreram na Primeira República. Mas pretendo, sim, ressaltar a eficiência de um discurso

---

8 O autor refere-se nessa passagem às memórias construídas sobre a classe trabalhadora pelas tradições historiográficas do populismo.

e a efetividade prática do ideário construído sobre o Movimento de 1930 e sobre este “marco”, cuja “longa duração” esteve presente, inclusive, na produção historiográfica sobre o período (MARTINS, 1982).

A vasta bibliografia existente sobre a Revolução de 1930 evidencia, por si só, a importância desse evento. Segundo assinala Lúcia Lippi de Oliveira, mesmo aqueles que “não a consideram um acontecimento relevante dedicaram tempo e espaço à demonstração desta tese” (DHBB, 2001, p. 5002).

Todavia, a designação de “República ‘Velha’”, ao que se supõe “construída” pelo próprio Vargas, foi e continua sendo objeto de importantes discussões e revisões historiográficas. Várias análises surgiram contrariando tal designação. Esses estudos têm recuperado a ação de diversos atores políticos e sociais, suas práticas e instituições, anteriormente relegados ou esquecidos pelo que se convencionou a partir da criação do “marco” da Revolução de 1930.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Alzira Alves de. et. alii (coords.). Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. 2a. edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, Vol. V.

ALVES, Juliana Martins. Trabalhismo e oposição no Segundo Governo Vargas (1950-1954). Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2010.

ANASTASIA, Carla. Corporativismo e cálculo político: o processo de sindicalização dos trabalhadores em Minas Gerais (1932-1937). Tese de doutorado. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1990.

ARAÚJO, Ângela (org). Do corporativismo ao neoliberalismo: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

CAPELATO, Maria Helena R. O Estado Novo: o que trouxe de Novo? In FERREIRA, Jorge e NEVES, Lucília de Almeida. O Brasil Republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, Livro 2.

\_\_\_\_\_. Os Arautos do liberalismo. São Paulo: Brasiliense, 1982. \_\_\_\_\_. Multidões em Cena. (Propaganda política no varguismo e no peronismo). São Paulo: Papyrus/Fapesp, 1998.

CAMARGO, Aspásia. O Golpe silencioso. (As origens da República Corporativa). Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1989.

CHAUÍ, Marilena de S. e CARVALHO FRANCO, M. S. Ideologia e mobilização popular. Rio de Janeiro: CEDEC/Paz e Terra, 1978.

DECCA, Edgar S. De. O silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERREIRA, Jorge. Trabalhadores do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

\_\_\_\_\_. O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOMES, Ângela de Castro e ABREU, Martha. “Dossiê”. Revista Tempo.



Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, n. 26, vol. 13, Niterói, RJ, 2009.

GOMES, Ângela de Castro e FERREIRA, Marieta de M. “Primeira República: um balanço historiográfico”. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 4, 1989.

GOMES, Ângela de Castro. A invenção do trabalhismo. São Paulo/ Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.

\_\_\_\_\_. “O ‘ministério da Revolução””. In GOMES, A. C. (Org.). Trabalho e previdência: sessenta anos em debate. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. “Historiografia e Cultura Histórica: notas para um debate”, Ágora, Santa Cruz do Sul, n. 1, vol. 11, janeiro/junho de 2005.

\_\_\_\_\_. “História numa hora dessas?”. Entrevista a Rodrigo Elias. Entrevistas Brasil, 21/01/2010. Disponível em <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2010/01/manoel-salgado-guimaraes-historia-numa.html>

MARTINS, Luciano. “A Revolução de 1930 e seu significado político”. In A Revolução de 1930 (Seminário Internacional). Brasília: UNB, 1982.

POMAR, Pedro Estevam da Rocha. A democracia Intolerante – Dutra, Ademar e a repressão ao partido comunista (1946-1950). São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. SANTOS, Rogério Dutra. O Constitucionalismo Antiliberal no Brasil: cesarismo, positivismo e corporativismo na formação do Estado Novo. Rio de Janeiro: IUPERJ, Tese de doutorado em Ciência Política, 2006.

SILVA, Fernando Teixeira da. Trabalhadores no tribunal: conflitos e Justiça do Trabalho em São Paulo no contexto do golpe de 1964. São Paulo: Alameda, 2016.

SOIHET, Raquel. *A subversão pelo riso: estudos sobre o carnaval carioca da Belle Époque ao tempo de Vargas*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

VARGAS, Getúlio. Diário. São Paulo: Siciliano, Rio de Janeiro: FGV, 1995.

\_\_\_\_\_. A Nova política do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938, Vol. V.

\_\_\_\_\_. A política trabalhista no Brasil. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1950. (Coletânea de discursos relativos à política trabalhista, englobando o período 1945-1947).

\_\_\_\_\_. A Campanha presidencial. (Discursos). Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.

\_\_\_\_\_. O governo trabalhista do Brasil. (1951-1953). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969, vol. 3.

SCHAWARTZMAN, Simon. Estado Novo: um autorretrato. (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: editora Universidade de Brasília, 1982.

Fontes documentais

Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Serviço de Estatística da Previdência e Trabalho. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Rio de Janeiro, n. 105, ano IX, maio de 1943.

Consultor das Leis do Trabalho, ano III, n. 6, abril-junho de 1951.

Diretriz Trabalhista. Rio de Janeiro, ano I, n. 3, maio de 1951.

Diário da Noite. Rio de Janeiro, 24/10/1930.

O Estado de S. Paulo, 04/03/1945.

Revista Trabalhista. A Revista dos Trabalhadores, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, agosto de 1950.

Arquivo

Arquivo Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV/Cpdoc. Pastas GV Ce 1950. 08/09. (Documentos da Campanha presidencial de 1950).

# GRANDE SERTÃO VEREDAS EM MINISSÉRIE: EXTERIORIZAÇÃO E TRANSMISSÃO DA CULTURA POPULAR NORTE MINEIRA

Andrea Cristina Martins Pereira<sup>1</sup>

Anna Clara Santos Mariz<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A memória é um tema recorrente no senso comum, mas também é pensando por estudiosos de diversas áreas e, portanto, por diferentes perspectivas. Para Paul Ricoeur (2003), por exemplo, a existência do passado é confirmada através das imagens da memória, apesar de elas não estarem mais presentes; enquanto para Jacques Le Goff (1990), a memória remete a processos psíquicos que permitem aos homens atualizarem informações interpretadas como do passado. De maneira parecida com Freud, este historiador acredita que a memória tem um papel organizador, tanto para o sistema psíquico quanto para as lembranças que possuímos.

A quantidade de conceitos adjuntos ao termo “memória” pode, às vezes, confundir, por isso as distinções são necessárias ao seu estudo. Trataremos deles, ainda que de maneira sucinta, partindo da ideia de que a memória que a história possui pertence a um determinado grupo de uma determinada época, já que a história não suporta todos os pontos de vista sobre um determinado acontecimento. Sobre esse assunto, o sociólogo Maurice Halbwachs (2004) afirma que a história só registra o que não existe mais na memória coletiva, uma memória que não está mais *viva*: “É porque geralmente a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. Enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixá-la por escrito, nem mesmo fixa-la, pura e simplesmente” (HALBWACHS, 2004, p. 84). Ademais, a história é uma e a memória coletiva são muitas.

---

1 Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Membro do corpo docente da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários, na mesma Universidade. E-mail: andrea.martins@unimontes.br.

2 Graduanda do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. E-mail: annaclara.mariz@gmail.com.

Quando falamos em memória, portanto, estamos falando de memórias: uma para cada indivíduo, para cada grupo, para cada história. Nesse sentido é que a pesquisadora Jô Gondar (2008) discute três conceitos: memória individual, memória coletiva e memória social. Gondar não dá uma resposta para a pergunta sobre qual a diferença entre essas memórias, mas nos apresenta um panorama das concepções de vários pensadores que nos ajuda a entendê-las. Nesse panorama, a memória individual é, como o próprio nome revela, a memória pertencente a um indivíduo. Pode parecer uma definição simples e óbvia, mas não é exatamente assim, conforme veremos adiante. Sobre memória social e memória coletiva, podemos dizer, resumidamente, que se constituem do contrário da memória individual. No entanto, o que seria esse contrário e qual a diferença entre as duas ideias difere entre autores.

Embora pareça indiscutível que existem as memórias individuais, ou seja, uma memória que pertence a cada indivíduo, é improvável que ela não seja influenciada e alimentada pelos grupos dos quais o indivíduo faz parte. Gondar afirmar que há uma relação de dependência entre indivíduo e sociedade, pois esta é constituída de indivíduos que influenciam e são influenciados por ela. Halbwachs, por sua vez, sugere que “Tanto pode parecer evidente que existe, em todo o ato de memória, um elemento específico, que é a existência mesma de uma consciência individual capaz de se bastar” (HALBWACHS, 1990, p. 62), mas também entende que as memórias individual e coletiva se influenciam. Pensamento semelhante tem Joel Candau (2012), para quem a identidade das sociedades e das pessoas passa pela memória que estes carregam.

Os elementos comuns nas memórias dos indivíduos são o que fazem com que esses indivíduos se reconheçam como um grupo e que surja um “mito” de origem. Candau (2012) afirma que, para a construção de uma identidade, não só o mito de uma origem comum é necessário, como também é necessária a memória dos acontecimentos e experiências para sustentar a identidade. Vemos, assim, que as ideias de Candau vão ao encontro das de Halbwachs, quando este defende uma memória que é fortalecida pelos grupos e que, portanto, é enfraquecida quando o grupo é disperso. Nessa perspectiva é que a cultura popular pode ser pensada como uma manifestação da memória coletiva, uma vez que esta se torna “ferramenta que mantém viva a tradição”, conforme aponta Paula Piva Linke (2011).

Se a conceituação de memória (ou memórias) não é algo simples, o mesmo se pode dizer de cultura popular. Segundo Peter Burke (2010), “A cultura surge de todo um modo de vida [...]” (BURKE, 2010, p. 73); e é “um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados” (BURKE, 2010, p. 10). Isso confirma que a definição da expressão não é fácil e que seu estudo

deve levar em conta uma série de fatores, como a vida e as relações entre grupos e, conseqüentemente, suas diferentes culturas.

Dentre essas diferentes culturas, encontramos a popular, cuja definição não é menos – ou talvez seja mais - problemática, já que refere-se ao *povo*, termo cuja conceituação é pouco precisa. Quem ou o que é o povo? Há quem afirme que são aqueles que não fazem parte da elite, ou os guardiões de um passado que vai desaparecendo. Além de essa definição ser muito abrangente, poderíamos nos perguntar se o povo da cidade é o mesmo do campo, ou se o povo seria um conjunto heterogêneo de pessoas definido apenas por sua oposição à cultura da elite. Poucos questionamentos são suficientes para se perceber que estamos diante de uma tentativa de definição complicada, que pode não se concretizar. Vejamos algumas definições de *povo* levantadas por Burke (2010): o conjunto da população de um lugar; o conjunto de pessoas incultas da sociedade; os camponeses - e isso nos lembra do senso comum que entende a cultura popular como aquela das comunidades rurais, dos indígenas, ou seja, dos que estão mais distantes da *modernidade*. Todas essas definições são aceitas, mas não se bastam.

Para Néstor García Canclini (1997) o popular é compreendido pela parte excluída da sociedade, aqueles que não têm sua cultura reconhecida, os artesãos que não são reconhecidos como artistas e aqueles que não têm acesso à alta cultura. Assim, o popular, ainda segundo Canclini (1997), é associado ao tradicional e ao subalterno, ficando no lado oposto da cultura hegemônica, moderna e culta. Ele entende que a cultura hegemônica “absorve” bem as tendências populares, mas haveria problemas no processo contrário.

Através de exemplos do que ele chama “subcultura” - uma cultura que é parcialmente autônoma da cultura geral -, Burke (2010) procura mostrar que apesar de não ser homogênea, a cultura popular também não foi dividida em blocos estanques. Os grupos sofrem influências vindas de fora, através dos migrantes, dos comerciantes, entre outras, e os componentes de um grupo aceitam e incorporam sempre características novas. Isso faz com que as culturas populares não sejam apenas uma representação do passado, mas uma cultura viva de um povo que está sempre em contato com outros e renovando seus modos de expressão e de pensamento. Em *Cultura Popular na Idade Moderna* (2010), o autor defende que “Mesmo antes da revolução industrial, a cultura popular tradicional vinha sendo minada pelo crescimento das cidades, a melhoria das estradas e a alfabetização” (BURKE, 2010, p. 52). Dessa forma, essa cultura popular sofreria um processo de degeneração devido ao contato com a modernidade e, por isso, deveríamos preservá-la.

Na contramão do pensamento de Burke, Canclini (1997) defende que o conceito de cultura popular não é homogêneo, já que ela engloba uma série de manifestações distintas, que não permanecem inalteradas ao longo da história

dos grupos. Para ele, a modernização não apagou as culturas populares tradicionais, pelo contrário, as desenvolveu. Canclini apresenta quatro hipóteses para sua tese: a de que é impossível que toda a população seja incluída nas culturas urbanas, por isso algumas comunidades continuam desenvolvendo, primordialmente, sua cultura tradicional; que o mercado procura incluir todos os tipos de cultura para atingir também aqueles menos integrados à modernização e, desse forma, a própria cultura hegemônica se adaptaria um pouco às culturas populares; que não é só o mercado que inclui essas culturas em sua agenda, para aumentar seu alcance – mas também a política; e, por último, que a produção cultural desses povos não acaba, apenas se modifica. Sendo assim, o estudo das culturas populares tradicionais, segundo seu entendimento, deve levar em consideração suas relações com as culturas modernas.

Sobre isso, retornamos aos apontamentos sobre memória, especificamente com Halbwachs, segundo o qual, para que uma memória exista ela precisa de um grupo que a possua, e que, conseqüentemente, irá modificá-la e acrescentar a ela novas experiências. Considerando as culturas populares como manifestações de memórias, elas só podem ser preservadas se um grupo que compartilhe dela continuar movimentando-a e transformando-a.

Essa breve abordagem sobre memória e cultura popular serve de base para o objeto desse artigo, que é refletir sobre o potencial da minissérie *Grande Sertão Veredas* (1985) para a preservação da memória e a exteriorização e transmissão da cultura popular norte mineira.

## 2. DAS PÁGINAS PARA A TELA: A CULTURA REGIONAL EM SONS E CORES

A narrativa televisual *Grande Sertão Veredas* é uma adaptação do romance homônimo de João Guimarães Rosa (1956). A trama se passa no sertão mineiro, a qual, guiada pelo narrador e personagem principal, Riobaldo, apresenta os movimentos de dois grupos de jagunços em disputa armada, pano de fundo para os conflitos interiores do próprio narrador personagem. A partir do texto literário, Walter George Durst roteirizou a minissérie que foi levada ao ar pela Rede Globo de Televisão, em 1985, sob direção de Walter Avancini, em 25 episódios inteiramente gravados no Norte de Minas, umas das regiões onde se passa a narrativa de Rosa.

Ao apropriar-se do Norte de Minas para reproduzir o espaço onde se passa a saga de Riobaldo, a produção da minissérie incorporou também costumes, cantigas, moradias, atores e figurantes selecionados entre a população nativa. Muitas das referências culturais presentes na minissérie já estavam previstas no romance de Guimarães Rosa, mas algumas foram acrescentadas a partir do contato

com os costumes dos municípios/locações. A partir disso, a pergunta que motivou essa pesquisa foi: até que ponto a minissérie *Grande sertão Veredas* pode se constituir um documento da memória e/ou ferramenta de exteriorização e transmissão da cultura regional? Para tentar responder a essa questão, nos apoiamos no conceito geral de cultura, apresentado por Peter Burke (2010), já citado neste artigo, segundo o qual “A cultura surge de todo um modo de vida”.

Já no início da minissérie, é apresentada uma cena em que os jagunços organizam um forró, no primeiro acampamento do qual Riobaldo participa após entrar para o grupo. Essa passagem, que é apenas sugerida no romance, ganha forma e sons na narrativa audiovisual, graças às particularidades dos signos dos quais ela se compõe. Dessa forma, é possível ver o grupo de homens montado a cavalo, que chega ao acampamento trazendo instrumentos musicais e que, à noite, em volta de uma fogueira, toca o tradicional forró pé de serra<sup>3</sup>, ao som do qual os jagunços dançam. Gênero muito comum e apreciado no interior, em especial na região Nordeste, cuja cultura se estende ao Norte de Minas, a cena do forró mostra um costume que não se extinguiu, mas que vem sofrendo grandes transformações, nas últimas décadas, na medida em que os instrumentos tradicionais desse gênero musical são substituídos por instrumentos *modernos*, sendo talvez a mais radical delas, o uso do teclado no lugar da sanfona. Dessas transformações surgiram ritmos renovados e, conseqüentemente, novas nomenclaturas, como forró universitário e forró eletrônico, mais ao gosto da cultura de massa.

O figurino e a trilha sonora da minissérie foram pensados para uma maior aproximação com a descrição presente no romance, assim como a escolha dos locais de gravação, conforme já dito. As roupas dos jagunços, feitas de couro e algodão, materiais mais apropriados para o clima e a vegetação locais, não correspondem ao tipo de vestimenta usada pelos sertanejos, à época das filmagens, mas sim a um tempo anterior, o tempo da narrativa. No entanto, o figurino dos figurantes, mais simples, mas ainda privilegiando o algodão, botas, calças, blusas de manga longa, e chapéus - de couro ou de palha - é o mesmo usado pelos moradores do espaço/tempo das filmagens, mas que vem sendo substituído, ao longo das últimas décadas, pelo jeans e pelas camisetas de malha, muitas vezes com estampa de propagandas – políticas ou comerciais - ou com expressões em inglês e/ou figuras alheias à cultura rural.

As superstições e manifestações religiosas também estão presentes em toda minissérie, em forma de simpatias, penitências e rezas, práticas bastante difundidas no Brasil, mormente em regiões interioranas, e que faziam (e em certa medida ainda fazem) parte do dia a dia dos moradores do sertão. Na narrativa em estudo, temos um exemplo disso já no segundo episódio, quando o bando do qual Riobaldo faz parte é designado para levar um carregamento de armas

3 Tocado com sanfona, zabumba e triângulo.

para o restante da tropa. Nessa viagem, o personagem decide seguir o conselho do dono da casa em que estavam se escondendo, de “rejeitar toda qualidade de prazer”, em troca de proteção. Por isso, o personagem não bebe água, não fuma nem come nada durante parte da viagem.

Outro episódio relacionado às crenças do povo do sertão se passa no décimo primeiro episódio, com a *consulta* de Medeiro Vaz a Ana Duzuza, uma espécie de vidente, para saber da decisão que ele deve tomar sobre os rumos do grupo. Na cena, os dois conversam sobre as opções do chefe do bando para chegar até o grupo inimigo, comandado por Ricardão e Hermógenes. Ao contar para a mulher sua decisão, Medeiro Vaz requer sua profecia sobre o sucesso ou fracasso do seu plano. Apesar do sorriso ligeiramente inquietante de Ana Duzuza, que levanta certa desconfiança no telespectador, ela é famosa nas redondezas pela precisão de suas profecias e, portanto, é levada muito a sério pelos personagens.

De elementos e passagens como as citadas até agora, a minissérie se compõe em seus 25 episódios, constituindo-se, portanto, de um baú de memórias desse povo, dos seus costumes, da sua fala, do seu modo de vida e, principalmente, de seus cenários, constituídos de

rios, veredas, descampados e vegetação de cerrado, como também pela arquitetura – casas de adobe com suas muitas portas e janelas, currais e cercas de lascas de madeira, vendinhas e outras construções tipicamente sertanejas, nas quais praticamente não se nota a intervenção da produção de arte. (PEREIRA, 2016, p.40)

Todos esses elementos, reconhecíveis por fotografias e filmes antigos, ou em pinturas, vão sendo apagados na medida em que as casas de adobe dão lugar às de tijolo, “os cercados de lasca (são substituídos) por arame liso; as vendinhas que abasteciam os moradores em suas necessidades básicas, vão desaparecendo à medida que ir à cidade fazer compras ficou mais fácil; o forro pé-de-serra dá lugar ao que está na moda em cada estação” (PEREIRA, 2016, p. 41).

O dialeto regional está presente na narração *over*, no início de cada capítulo, pela voz do ator Mário Lago, e nas falas de todas as personagens da trama. Até aí, nada de novo, já que a minissérie procurou reproduzir - conforme fala de Walter Avancini, na apresentação da obra - “fielmente”<sup>4</sup> o universo de João Guimarães Rosa. Destaque-se, no entanto, a opção da produção por inserir atores e figurantes selecionados entre os moradores das comunidades onde as filmagens foram feitas, o que garantiu não apenas maior aproximação visual com a narrativa literária, mas também o registro autêntico da linguagem utilizada pelos moradores locais, sem a artificialidade da reprodução desse dialeto por atores

---

4 Os estudos sobre as relações (adaptação, tradução intersemiótica) entre literatura e outras artes rechaça a ideia de fidelidade, por considerar as particularidades de cada linguagem. Não nos deteremos sobre essa discussão, por não ser esse o nosso foco.



profissionais. Dessa opção surge a possibilidade de registro pela obra televisiva, também, da memória linguística de um povo em um determinado tempo/lugar.

Quanto à trilha sonora, de acordo com o site *Memória Globo*, na aba dedicada à minissérie, o maestro Júlio Medaglia passou uma semana no local de gravação para criar a parte sonora da narrativa, a partir de sons locais. O resultado é um plano sonoro rico “de sons naturais, como o barulho de riachos e cachoeiras, o crepitar das chamas, o tropel de cavalos; ou composições musicais cruas, ao som de violas, sanfonas, caixas e rebeca; além de cantigas populares entoadas sem acompanhamento musical algum.” (PEREIRA, 2016, p. 39)

### 3. MEMÓRIA E CULTURA POPULAR EM *GRANDE SERTÃO VEREDAS*

Joel Candau (2012) afirma que a identidade das sociedades e das pessoas passa pela memória que estes carregam. A identidade social é, para esse pesquisador, construída através da memória. No entanto, se essa memória não for transmitida, essa identidade desaparece. É a transmissão de conhecimentos e experiências que permite a criação da identidade, especialmente “em sua dimensão protomemorial” (CANDAU, 2012, p. 106). Dessa forma, a transmissão não é feita textualmente; como a memória em si, ela se modifica no tempo, se transforma e se reconstrói. Assim, a memória e a identidade são mantidas vivas.

Ainda de acordo com Candau (2012), a transmissão pode ocorrer através da memória ou da protomemória. Essa última seria uma memória que surge desde os primeiros contatos com a sociedade, ela é mais subconsciente que outra coisa e sua transmissão também não se dá voluntariamente. Da interação entre a memória e a protomemória origina o que conhecemos como tradição. Assim, levando em consideração as ideias de Candau, a tradição se dá por meio da reprodução de “memórias coletivas” (a protomemória) e da invenção, da renovação da memória. Dessa forma, a transmissão está na base da manutenção tanto das memórias quanto das identidades e, conseqüentemente, da cultura.

Essas ideias nos fazem questionar se o tipo de material de que a minissérie *Grande Sertão Veredas* se constitui pode garantir ou auxiliar na manutenção da cultura norte mineira representada nela. Para Candau (2012), apenas o registro das experiências não faz uma memória, uma identidade, é preciso que essa memória esteja viva, seja a memória de um grupo. Além do mais, como podemos afirmar que essa cultura está desaparecendo, ou se ela apenas vem se modificando, mas continuando viva de alguma maneira?

Candau (2012) faz distinção entre dois tipos de transmissão em seu texto: a histórica e a memorial. Essa diferenciação se aproxima daquela feita por Halbwachs (que é citado pelo autor). Enquanto a histórica se preocupa em

guardar com exatidão os acontecimentos no tempo, a transmissão memorial objetiva a formação e permanência das identidades, o compartilhamento das experiências. Apesar disso, elas também apresentam semelhanças; a história não é imparcial, pois é escrita através do olhar do historiador e da época. Dessa forma, a minissérie Grande Sertão Veredas talvez não funcione como uma transmissão memorial, pois não pode compartilhar as experiências que guarda, apenas arquivá-las. No entanto, parece-nos ser capaz da transmissão histórica, apresentada por Candau, pois guardará para as gerações futuras o registro da cultura do sertão norte mineiro no tempo em que o romance de Guimarães Rosa se passa e, ainda que parcialmente, no tempo em que a minissérie foi gravada. Ou seja, ela se encarrega dessa cultura num determinado espaço de tempo, mas não garante sua continuidade.

Se nossa memória pode ser auxiliada pelas de outras pessoas, talvez essa memória orgânica não possa ser substituída pelo registro delas. A questão é que mesmo com a representação da música regional, através da viola que acompanha a história de Riobaldo, ou o canto fúnebre entoado na despedida de Diadorim, ou mesmo a história de Maria Mutema, envolta em temas como a religião e o patriarcado nos recantos de Minas, a minissérie não pode fazer mais do que trazer para a lembrança dos espectadores os costumes desse determinado tempo.

Outro ponto para o qual Candau chama a atenção é a exteriorização da memória. Para ele, sem a exteriorização não haveria transmissão – aí se encontra sua importância. A exteriorização é a “vontade de produzir traços com o objetivo de compartilhar sinais transmitidos” (CANDAU, 2012, p. 107). Com o advento de novas tecnologias, essa exteriorização ficou mais fácil. A expansão da exteriorização fez com que tudo que é transmitido agora seja feito através de algum meio, em vez de através do contato entre as pessoas. Isso causa, segundo o autor, uma dispersão e fragmentação das informações, o que acaba por acarretar na extinção das memórias organizadoras.

O papel da iconografia é relevante para a memória dos grupos, porque “(...) o monumento expressa, tal como a arquitetura, uma arte da memória compartilhada, mesmo que esse compartilhamento permaneça ilusório. É, sobretudo, a imagem de uma permanência, a que o grupo deseja para si mesmo” (CANDAU, 2012, p. 145). Percebemos aqui que os grupos procuram, através das imagens, uma perpetuação da sua memória. Então poderíamos tomar não só a arquitetura, mas também pensar na música, no audiovisual, no artesanato como um tipo de “monumento”. A esse respeito, Candau, citando Guillaume, diz:

O patrimônio, observa Marc Guillaume, funciona como um ‘aparelho ideológico da memória’: a conservação sistemática dos vestígios, relíquias, testemunhos, impressões, traços, ‘serve de reservatório para alimentar as ficções da história que se constrói a respeito do passado e, em particular, a

ilusão da continuidade' (CANDAU, 2012, p.159).

Assim, na construção das identidades, a conservação de patrimônio material e imaterial serve para resgatar a tradição ou não deixar que ela se perca. No caso do resgate, ele é valorizado por aqueles que se sentem afastar de determinado grupo, determinada identidade; e, no caso da conservação, para a transmissão do que é considerado valioso para determinada identidade/cultura. Candau atribui esse “movimento” a uma incapacidade da sociedade contemporânea de esquecer e de superar o passado, pois “toda perda de arquivos é vivida como uma perda de si próprio” (CANDAU, 2012, p. 160). O esforço em conservar as tradições, no entanto, apesar da intenção, apenas traz uma “ilusão de continuidade”, no dizer de Candau.

Um bom exemplo disso são as *incelenças*, cantos fúnebres conhecidos no interior do país. De acordo com Manoel Henrique Santana (2011) o canto é “entoado junto aos moribundos e defuntos. Quando junto aos moribundos, acredita-se, têm o poder de despertá-los ao arrependimento de seus pecados e garantir-lhes o céu”, e quando “cantadas em sentinelas de defunto [...] cumprem a função ritual de entregar a alma do ente querido aos cuidados dos Anjos e Santos. A estes pedimos o acompanhamento, a proteção, até à entrada no céu” (SANTANA, 2011, p. 87). Na minissérie em estudo, vemos tal manifestação quando da morte da mãe de Riobaldo. Na cena do velório, um coro de mulheres entoam o canto para guiar a alma da morta. Essa manifestação da fé popular brasileira - hoje pouco praticada, como afirma Santana: “[...] o cantar do povo foi sendo esquecido e abandonado, existindo apenas na resistência de alguns espalhados no interior [...]” (SANTANA, 2011, p. 95) - ficará registrada pelo audiovisual, para ser lembrada pelos que a conheceram, ou conhecida pelas novas e futuras gerações. No entanto, esse registro não pode fazer ressurgir a prática, que não faz mais parte dos costumes dos novos participantes das comunidades.

#### 4. CONCLUSÃO

Le Goff (1990) afirma que o surgimento da tecnologia digital que conhecemos hoje permitiu que as memórias pudessem ser armazenadas nas máquinas e não em nossos cérebros. Apesar disso, se as memórias são guardadas, compartilhadas e vividas pelos membros do grupo, como vimos com Halbwachs (2004), não ajudaria o grupo uma memória que não esteja ativamente presente nele. Isso nos autorizaria afirmar que a memória guardada pelas máquinas, os registros escritos, filmados, pintados, servem mais àqueles que estão fora da comunidade em questão, do que aos membros dela. A preservação através de “monumentos” serve apenas para manter o que a história cria sobre o passado e um falso sentimento de continuidade (CANDAU, 2012, p. 159).

Apoiando-nos nas discussões aqui apresentadas, em especial nos conceitos de exteriorização e transmissão defendidos por Candau (2012), podemos afirmar que a minissérie se constitui em potente registro da cultura popular regional, e de sua consequente exteriorização, mas o mesmo não se pode dizer quanto ao seu poder de transmissão, já que esta só acontece por meio da continuidade das experiências culturais entre os membros das comunidades.

## REFERÊNCIAS

AVANCINI, Walter; DURST, Walter George. **Grande sertão veredas** (minissérie). Rio de Janeiro: Globo Marcas, 2009.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANCLINI, Néstor García. A encenação do popular. In: \_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 205-254.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Morpheus**, Ano 8, v. 7, n. 13, 2008. Disponível em: <http://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4815>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Memória Globo. **Grande Sertão Veredas**. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/grande-sertao-veredas/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LINKE, Paula Piva. Manifestações populares: cultura, memória e patrimônio. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300742228\\_ARQUIVO\\_MANIFESTACAOESPOPULARES CULTURA, MEMORIA EPATRIMONIO.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300742228_ARQUIVO_MANIFESTACAOESPOPULARES CULTURA, MEMORIA EPATRIMONIO.pdf). Acesso em: 19 mai. 2021.

PEREIRA, Andrea Cristina Martins Pereira. A minissérie Grande sertão veredas: de entretenimento a registro memorialístico. In: OLIVA, Osmar Pereira. **Literatura, memória, esquecimento**. Montes Claros: O lutador, 2016.

RICOUER, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2003. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_ricoeur/memoria\\_historia](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia).

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

SANTANA, Manoel Henrique de Melo. **Inclências: o povo canta seus mortos**.

**Revista Inelências**, v. 2, n. 1, p. 86-96, 2011. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/inelencias/article/view/109>. Acesso em: 19 mai. 2021.

# REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, MODELOS AVALIATIVOS E DIÁLOGOS PERTINETES

*Marília Furtado de Assis e Souza<sup>1</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a avaliação sempre se fez presente na vida humana, condição inerente em todos os processos de relações sociais, utilizada como análise e/ou ajustamento ante a melhoria de determinadas realidades (OLIVEIRA, 2018). ” A avaliação é uma forma particular de abordar, conhecer e compreender um determinado fenômeno, neste caso educacional. É uma forma singular de relação com certos fenômenos em função de um determinado propósito, pessoal ou social. (SANTOS E PINTO, 2018, p.2)“

Ao abordar esse tema neste capítulo buscou-se interligar a avaliação com o cenário educacional, visto que, ela aparece como um instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e está presente em todos os momentos de forma direta ou indiretamente na educação.

Considerando o exposto acima, este estudo parte da necessidade de compreender o contexto histórico da avaliação, os seus instrumentos para que ela ocorra de maneira efetiva e também os modelos avaliativos que são predominantes na educação.

Assim, este capítulo configura como uma análise bibliográfica, assim, utilizamos na busca os artigos que envolviam os assuntos “avaliação da aprendizagem”, “história da avaliação”, “modelos avaliativos” e “instrumentos avaliativos” através das bases de dados: Google Acadêmico, Lilacs e Scielo filtrando as produções dos anos de 2015 até 2021, dessa forma, foram selecionados os artigos que abordavam diretamente a temática pesquisada.

Os resultados encontrados nos mostram que na atualidade a avaliação é essencial para auxiliar o professor no processo da aprendizagem, pois o desenvolvimento do aluno é a centralidade e visto como o fator importante do processo de

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental, pela Universidade de Uberaba. Pós-Graduação em Terapia da Constelação Familiar Sistêmica, pela Faculdade Famart. Curstando Neuropsicopedagogia, pela Faculdade FAMART.

avaliar. Em tempos passados, o processo educacional servia apenas para dar notas aos discentes, servindo como *status* para distinguir os bons e os maus alunos. Hoje, sabemos que a importância da avaliação vai além das notas, servindo para beneficiar o aluno, o docente e também todo o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa visa contribuir com pesquisas desenvolvidas sobre a temática pesquisada, visto que, a investigação sobre o contexto avaliativo podem auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas e também auxiliar em um melhor desenvolvimento dos educandos através do processo de ensino-aprendizagem.

## 2 DESENVOLVIMENTO

A avaliação é um dos elementos que integram o processo de ensino-aprendizagem, além disso, ela se articula com os outros elementos da educação. Todo espaço educacional também chamado de instituição de ensino, engloba uma rede de profissionais, como: pedagogo, diretores, estudantes, professores e todos esses profissionais citados devem ter ciência da importância da avaliação no processo formativo dos estudantes sabendo que através dela é possível desenvolver as potencialidades educativas (CARVALHO, 2020).

Pensando no contexto histórico sobre as avaliações, Duarte (2015), nos auxilia a compreender as questões empregues. A sociedade, ao longo do tempo, organiza-se e também se reorganiza de acordo com as mudanças na história, na economia e também na política. Portanto, nos dias atuais, torna-se impossível compreender a educação escolar e também a avaliação sem nos atentarmos para o liberalismo (ideologia de livre mercado) e também para a globalização que impera na sociedade contemporânea.

O conceito sobre a avaliação possui diferentes compreensões ao longo da história, essas, se dão devido a distintas posturas epistemológicas, ideológicas, pedagógicas e psicológicas. De acordo com Boggino (2016), a forma de conceber a avaliação está associada com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade, assim, a avaliação é considerada como uma estratégia de ensino, no qual, permite as intervenções pedagógicas do docente, possibilitando o ajuste do conhecimento para os alunos.

Rothen (2018), nos aponta que a avaliação da educação surge com suas ideias vigentes principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra e a expansão para outros países se deu por influência de órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia. O mesmo autor complementa que:

A apropriação e a adesão às diretrizes internacionais de avaliação da educação por outros países não ocorreram de forma linear e igual, mas sim

de forma que há, por cada um desses países, uma leitura própria dessas políticas, tendo como referência a tensão entre a realidade local e as “orientações” de organismos internacionais (ROTHEN, 2018, p.1).

Refletindo sobre a avaliação no Brasil, Gatti (2015), nos mostra o quanto o processo que analisa o desempenho escolar é recente. O tema em vários momentos da história educacional se caracteriza mais como pesquisa e investigação do que como processos que envolvem as políticas educacionais ou o serviço de gestões escolares de modo direto.

Ao investigar as estatísticas escolares entre os anos de 1930 até 1971, foi identificado que a expansão dos ambientes escolares, nessa fase, evidenciava um baixo rendimento interno, uma oferta insuficiente e uma observável discriminação social. Isso se dava devido à compressão de que a expansão das matrículas foi significativa nessas épocas, mas não chegava a oferecer vagas a todas as crianças em idade de frequentar a escola, pois dos estudantes que eram matriculados na primeira série do ensino primário, poucos chegavam às séries seguintes, ocorrendo um abandono à instituição ao longo do percurso, assim, a reprovação e o abandono dos estudos eram mais acentuados entre os alunos oriundos das camadas populares (ROMANELLI, 1978 apud GIL, 2018).

Nos anos de 1970, surge mais fortemente a preocupação com o processo avaliativo, no entanto, a preocupação que aparece era direcionada aos processos seletivos para ingresso no ensino superior, à disputa por uma vaga nesse nível de ensino aumentou na medida em que um maior número de pessoas passou a concluir o ensino médio (GATTI, 2015). Dessa forma, nota-se que a preocupação era em relação aos indivíduos que poderiam ou não entrar no nível superior e não com a avaliação do desempenho escolar.

Já, na década de 80, apareceram alguns programas sobre as avaliações voltados aos conhecimentos específicos criados pelas políticas educacionais que se destinavam ao rendimento dos estudantes do Ensino Fundamental da rede pública brasileira, como exemplo: o projeto de avaliação sobre o desempenho escolar da 3ª série do Ensino Médio, o programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES) (OLIVEIRA, 2015).

Percebe-se que é nesse período que alguns profissionais investiram em sua formação na área de avaliação de rendimento escolar. Gatti (2015), afirma que no fim da década de 80 a preocupação com o desempenho escolar do estudante começou a se fortalecer a aparecer com destaque na década de 90 e nos anos de 2000, percebe-se que as datas se interligam com esse processo no âmbito internacional que buscava valorizar a avaliação colocando-a como parte essencial das políticas educacionais.

Oliveira (2015) corrobora com o debate ao afirmar que, na década de 90, a



avaliação passou a ser o foco principal da formulação e implantação das políticas educacionais para todos os níveis de ensino, neste período surgiram: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio –, Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) – buscou analisar o quantitativo e o qualitativo –, Exame Nacional dos Cursos – avaliava os cursos de graduação – e, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, percebe-se que a avaliação tornou-se um aparelho para detectar o rendimento e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos.

Nessa perspectiva, a avaliação precisa deixar de ter o caráter classificatório de simplesmente aferir acúmulo de conhecimento para promover ou reter o aluno. Ela deve ser entendida pelo professor como processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos para atingirem os objetivos da atividade de que participam (DUARTE, 2015, p. 54).

A educação e também as políticas educacionais do Brasil mostraram a sua centralidade na concepção neoliberal imposta nessa fase no país. Algumas mudanças vão ocorrendo na educação, pouco a pouco, o que deixa de fato a prova, como exemplo: formação mais profissionalizante, formação cada vez menos abrangente, aumento de matrículas como jogo de marketing (são feitas cada vez mais inscrições sem que haja uma estrutura efetiva para novas vagas), eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo, não interessando o conhecimento crítico) e a produtividade (DUARTE, 2015).

Observa-se um discurso da modernização na educação nessas novas políticas, buscam-se a produtividade, a competitividade e a eficiência da escola e do ensino a partir da visão de reformas neoliberais que visam adequar as demandas do mercado e do capitalismo. Assim, aparecem as três funções básicas da avaliação:

A avaliação, ao contrário, deve ter três funções básicas: a função diagnóstica, que se refere ao conhecimento da realidade através da observação, diálogo e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a caracterização dos espaços, dos sujeitos, das condições a priori; a função formativa, caracterizada por ações avaliativas que propiciam a formação contínua e sistemática durante o processo; e a função somativa, uma análise conclusiva, donde são somados todos os elementos constitutivos da avaliação (Duarte, 2015, p.55).

Hoje, temos a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB), a partir dela, o tema avaliação é um dos temas centrais nos projetos político-pedagógicos dos sistemas educacionais. Dessa forma, o tema se fortaleceu também nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos professores. Refletir sobre os processos avaliativos

relacionando com o currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos alunos. Essa discussão está direta e intimamente ligada ao processo de ensinar e aprender, ou seja, à prática pedagógica docente, por isso, pode-se dizer que se trata de uma ação humana e, como tantas outras, acompanhada de dúvidas, angústias, incertezas e incoerências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, em seu artigo 24, inciso V, alínea a, ressalta que a avaliação deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação sirva à aprendizagem, é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades, pois, somente assim, poderá pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos (RIOS E CASSUNDE, 2016, p. 104)

Os mesmos autores Rios e Cassudé (2016), complementam que com leis e diretrizes o processo avaliativo deve orientar toda a prática pedagógica, assim, partindo de uma concepção democrática, o ambiente escolar deve-se ter o compromisso com o processo de avaliação, dando ao estudante a oportunidade de participar do processo, ser ouvido, com direito à informação, negociação e sigilo, oferecendo condições para que o estudante observe e analise o seu contexto e possa produzir a cultura. Isso significa reconhecê-lo como sujeito do seu contexto sócio histórico.

O sistema de ensino atribui o processo de avaliação da aprendizagem ao cargo do professor, onde este deve zelar e promover ou reprovar o aluno durante seus anos estudantis. Essa validação ocorre de forma heterogênea, pois não existem modelos prontos aos diversos universos particulares que pertence a cada aluno. É uma atividade bastante complexa, pois para que aconteça sem promover a exclusão, é necessário que se saiba diagnosticar e tomar decisões. A junção destes processos propicia ao professor uma análise reflexiva de sua prática, situando relações entre o que está nas entrelinhas do seu discurso (OLIVEIRA, 2015, p. 14).

Desse modo, é necessário levar em consideração os diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante e compreender que avaliar não é apenas atribuir notas e conceitos a tudo que se é realizado nas atividades escolares.

É essencial agir com atitudes e valores que fazem parte do processo educativo, enquanto docentes não podemos ser sujeitos apenas à avaliação quantitativa, sendo incapazes de mensurar os progressos dos estudantes, com isso, não queremos dizer que a aprovação deve ser realizada de maneira aleatória, mas é necessário garantir a aprendizagem que auxilie a formação integral do aluno possibilitando o seu sucesso no processo de ensino-aprendizagem e também o seu sucesso no futuro.

## **2.1 Modelos e instrumentos avaliativos**

Por ser integrante do processo de ensino-aprendizagem a avaliação é a tomada de decisão e visa à melhoria da qualidade do ensino, servindo como instrumento para que os professores tenham condições de saber o nivelamento da aprendizagem do aluno e também como anda a sua prática podendo melhorá-la (BATISTTI, PRETO, HEINZLE, 2017).

O docente possui a autonomia de escolher e utilizar diversos instrumentos avaliativos, de acordo com os documentos legais que regem esse processo de avaliação no contexto educacional. Assim, é necessário que o professor usufrua da diversidade de instrumentos para atender a demanda educacional, observando as características dos estudantes visando à valorização da aprendizagem. Desse modo, percebemos que é necessário que seja realizado um diagnóstico no início, meio e fim do processo avaliativo para ser satisfatório, com a possibilidade de intervir no planejamento caso seja insatisfatório.

Não é certo afirmar que existem instrumentos específicos para avaliar e que sejam capazes de demonstrar totalmente o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. É pelo modo que se inserem esses instrumentos na avaliação que se pode diagnosticá-los. Cabe ao professor utilizar instrumentos diversos e adequados, levando em conta as limitações e finalidades destes, para que consiga verificar a complexidade do processo de aprendizagem (FOLLMANN, 2017, p. 20).

Hoje, para muitos docentes, é utilizado apenas o uso de provas e trabalhos como instrumentos avaliativos e é pouco conhecido o processo que as escolas usam para avaliar devido à má utilização dos instrumentos que possuem esse fim. “É necessário ver a avaliação como um dos pontos mais importantes para uma prática pedagógica competente e justa” (FOLLMANN, 2017, p. 20).

Percebe-se então que, o trabalho docente deve incluir a variação de métodos avaliativos, oportunizando a clareza sobre pontos negativos, as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes e a partir daí criar possibilidades de aperfeiçoar o seu trabalho.

Tratando-se do desempenho dos alunos, qualquer instrumento de coleta de dados pode ser válido, desde que seja utilizado como recurso de investigação sobre o que é aprendido, possibilitando ao professor uma intervenção, se necessário, de reorientação do seu trabalho pedagógico. Um exemplo de instrumento de avaliação é a coleta de dados do desempenho do aluno, onde é possível perceber o esforço dedicado para estudar e aprender. Esse instrumento precisa ser construído de forma metodológica, onde é observado através do interesse pelos conteúdos ensinados. Para isso, é necessário ser direto, fácil de entender, esclarecendo os progressos e regressos do aluno para esclarecer o desempenho durante o processo de ensino e aprendizagem (FOLLMANN, 2017, p.21).

Em síntese, é válido ressaltar que muitas vezes, o problema da avaliação não está apenas no educando, e sim, no instrumento avaliativo utilizado pelo professor. Portanto, tão importante quanto avaliar um aluno é que o docente se avalie e também avalie as suas práticas visando uma nova possibilidade e um conceito na educação.

### ***2.1.1 A avaliação diagnóstica***

A avaliação diagnóstica é uma importante ação no planejamento no processo de ensino-aprendizagem, pois situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões objetivados para o seu nível de ensino.

Assim, compreende-se como avaliação diagnóstica aquela que acontece antes do início do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando analisar o nível de conhecimento dos alunos e, portanto, auxiliar no planejamento do professor (FREITAS et al., 2014 apud OLIVEIRA, 2020).

A partir da “sondagem” que verifica as condições prévias dos alunos para poder introduzir um novo assunto a função da diagnóstica leva o professor a acompanhar o que está sendo transmitido, e o que está sendo assimilado auxiliando o discente a superar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem (KELLERMANN E ANDRADE, 2018).

Então, compreende-se como avaliação diagnóstica aquela que busca compreender o que o estudante sabe ou não sabe. Acontece geralmente, no início de uma nova fase da educação abordando os temas que serão ensinados aos estudantes nas futuras aulas. Essa avaliação pode auxiliar o professor a nortear o seu trabalho aprofundado as habilidades em que os alunos manifestam uma maior dificuldade.

### ***2.1.2 A Avaliação Somativa***

O termo Avaliação Somativa foi empregado por Michael Scriven em 1967. É aplicado ao processo que verifica a qualidade da aprendizagem do estudante ao término de uma etapa na formação. Esse modelo de avaliação apresenta uma característica informativa e verificadora das competências e habilidades do aluno, da sua turma, da sua escola e do seu sistema educacional que resultam de aprendizados qualificados, sendo obtido ao final de uma etapa de ensino formal (ADRIOLA E ARAUJO, 2018).

A avaliação somativa pretende verificar o progresso realizado pelo aluno, no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de identificar os resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Não é mais que um balanço final das atividades desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem. Ela ocorre no fim

do processo e permite que sejam verificados os resultados da aprendizagem, ou seja, ajustar, confirmando, os resultados obtidos através da avaliação formativa; também é possível introduzir correções no processo de ensino, ou seja, melhorar a intervenção e o feedback com vista a torná-los mais pertinentes e objetivos, num próximo processo; também é capaz de proceder à classificação dos alunos (ARANHA, 2017).

O diferencial da avaliação somativa, por ocorrer no final do processo, é que ela gera informações sobre a qualidade do processo de ensino, pois revela o grau no qual foram alcançados os objetivos educacionais, a partir do “olhar” sobre a qualidade e a intensidade do aprendizado dos alunos. Portanto, embora a avaliação somativa seja relevante para informar sobre o nível de aprendizado do alunado e a qualidade do processo de ensino, ela se torna limitada, pois a intervenção que se poderia fazer para elevar o nível de aprendizado desse alunado está impossibilitada, dada a conclusão da etapa de formação. Assim sendo, a avaliação somativa reveste-se em uma ação de relevo para os gestores escolares e os responsáveis pelos sistemas educacionais, pois proporciona diagnósticos importantes acerca do progresso do alunado; das turmas aos quais estes alunos pertencem; das escolas nas quais estas turmas estão inseridas; dos sistemas educacionais nos quais estão imersas as escolas. (ADRIOLA E ARAUJO, 2018, p. 29).

Em síntese, compreende-se então, como avaliação somativa aquela que é realizada ao fim de cada ciclo de aprendizagem, podendo ser trimestral, anual ou semestral. Assim, no término de um processo ou um ciclo, a instituição escolar poderá verificar o desempenho de cada estudante observando se os objetivos da aprendizagem foram atingidos e também é possível analisar o desempenho das turmas e séries de maneiras específicas.

### ***2.1.3 A Avaliação Formativa***

A primeira pessoa a tratar da temática foi Tyler (1949), ele gestou as primeiras ideias relacionadas a essa função da avaliação, chamando-a de avaliação contínua. Para o Tyler, quando se pretende a melhoria contínua de um programa, ou de uma intervenção, deve-se realizar avaliações contínuas, a fim de se identificar inadequações, sugerir melhorias para planejamento e também o desenvolvimento de ações, tornando os programas mais eficientes (ANDRIOLA E ARAUJO, 2018).

Esse modelo de avaliação serve ainda de base para a identificação de especificidades relacionadas às necessidades de determinados grupos de indivíduos, tornando-se um instrumento importante também no auxílio e progresso individual. Atualmente, o termo avaliação formativa é aplicado ao processo de ensino-aprendizagem, caracterizando a intenção do docente de obter

diagnósticos dos alunos e de fornecer-lhes feedback de forma rápida e adequada (ANDRIOLA E ARAUJO, 2018).

Percebe-se então que, a avaliação formativa é fruto de uma observação cuidada e sistematizada, pelo educador. Esta observação permite ao professor recolher informações, detectando os possíveis erros e inteirando-se das suas capacidades e dificuldades em desempenhar as atividades pedagógicas. Deste modo, com base na informação recolhida, o docente pode fornecer ao aluno um conjunto de opções que o ajudem a melhorar o seu desempenho. Assim, esta avaliação permite ao educador tomar decisões sobre a sua intervenção e ajudar o estudante a obter êxito nas suas tarefas (ARANHA, 2017).

A indagação que uma autêntica avaliação formativa tenta responder é: Por que não avaliar os alunos para informá-los a tempo sobre os seus erros, sobre como se deve estudar e sobre o que se deve estudar, sem esperar a conclusão de uma fase ou etapa da educação formal? Assim, o princípio basilar de uma autêntica avaliação formativa reside na ideia de que os efeitos positivos da avaliação do aprendizado devem ser usados em tempo hábil, de modo que os alunos recebam feedback rápido acerca do seu desempenho, permitindo-lhes realizar autorreflexão acerca do seu aprendizado, dos seus erros, bem como das suas formas e dos seus hábitos de estudo. Portanto, a preocupação da avaliação formativa está em (i) fornecer feedback rápido e eficaz aos alunos, (ii) possibilitar efeitos positivos desta ação sobre o aprendizado dos alunos e (iii) permitir a introdução de outras estratégias de ensino direcionadas aos alunos que não estão aprendendo no nível dos demais colegas (ANDRIOLA E ARAUJO, 2018, P.7).

Outro ponto relevante na avaliação formativa é o *feedback*. De acordo com Santos e Pinto (2018), o *feedback* pode ser o mais poderoso mediador para melhorar o desempenho. Esse *feedback*, pode ser dado por escrito ou oralmente.

Assim, a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. Muitos professores consideram que há nesse modelo avaliativo barreiras para execução perfeita, como o número de alunos por turma, a extensão do programa, e a dificuldade em encontrar adequados desafios para as necessidades dos alunos. No entanto, é uma prática avaliativa que estimula a visão panorâmica do ensino-aprendizagem, pois ainda que o estudante seja o foco central deste processo, essa avaliação reflete, também, na prática pedagógica do professor e percebe-se que através dela é possível realizar uma espécie de acompanhamento mais aprofundado e individual do aluno.

### 3 CONCLUSÃO

A avaliação é um tema bastante estudado entre os profissionais da

educação e também os pesquisadores. A partir da década de 90, a temática ganhou ainda mais relevância sendo tratada em discussões internas e externas ao ambiente escolar.

O processo da avaliação é uma das atividades que ocorre dentro do processo pedagógico, esse processo é complexo e envolve outras ações, como a própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos.

A avaliação pode ter função diagnóstica, formativa ou somativa. A avaliação, juntamente com o termo avaliar torna-se muitas vezes associada à realização de trabalho, provas, testes, atribuição de notas, passar ou reprovar de ano, uma visão antiquada que se restringem em medir a quantidade de informações que os alunos possuem, os estudantes são vistos como seres passivos a receberem as informações repassadas pelo professor. Nesta perspectiva, a avaliação assume o caráter de: memorística, seletiva e competitiva. O que não é indicado, pois a avaliação deve agir possibilitando uma reflexão constante das habilidades e dificuldades dos estudantes, bem como trazer uma reflexão do papel do docente para as transformações na sociedade.

Observamos então que, o processo avaliativo parte de um processo maior que deve ser utilizado tanto no acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como na apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, olhando a possibilidade de planejar novas ações educativas. Dessa forma, as avaliações possuem distintas funções conforme cada momento em que ela ocorre e também está associada com o trabalho pedagógico. A avaliação deve ser vista como um processo de melhoria na ação de ensinar, sendo produtiva para o trabalho pedagógico e também para o estudante.

Por fim, nota-se que a avaliação é uma tarefa árdua e complexa na prática educacional, pois existe uma preocupação com a transformação social. Uma grande questão é que, avaliar envolve valores, e valores envolvem pessoas. Quando se avalia um indivíduo, se envolve por inteiro o que se sabe, o que se conhece desta pessoa, e a relação que se tem com ela.

A preocupação desta pesquisa vai além de normas e diretrizes empregues sobre o quesito da avaliação, buscou-se compreender como se dá os processos avaliativos através do contexto histórico e também compreender ainda mais os instrumentos que são utilizados nesse processo tão significativo que, vai além do campo escolar, e traz consequências imediatas e futuras para a vida do estudante e também do professor.

#### 4 REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Potencialidades da avaliação Formativa e Somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 5, n.

1, p. 15-15, 2018.

ARANHA, Ágata. Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 7-8, p. 157-165, 2017.

ANTUNES, Makely Topanoti; CAMARGO, Gislene. A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 271-288, 2021.

BATISTTI, Taíze dos Santos; PRETO, Valdete Moser; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Processos avaliativos na Educação Superior: os planos de ensino em análise. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1774-1791, 2017.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo**, n. 9, p. 79-86/EN 79-86, 2016.

CARRASCO, Cosme J. Gómez; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro. Pensar historicamente ou memorizar o passado? A avaliação dos conteúdos históricos na educação obrigatória na Espanha. **Revista de estudios sociales**, n. 52, p. 52-68, 2015.

CARVALHO, Reysila. **INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: ANÁLISE DOS ENTRAVES E POTENCIALIDADES EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**. Dissertação de Mestrado. Faculdade Vale do Cricaré, SÃO MATEUS-ES 2020.

CARVALHO, Silvia Helena Raimundo de. Avaliação na Educação Infantil: o portfólio como ferramenta. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 44, p. 57-68, 2020.

FOLLMANN, Maiara Eduarda. **Avaliação do ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 08-26, 2015.

KELLERMANN, Mariana; ANDRADE, Simeí. Dança lúdica: avaliação diagnóstica aplicada a crianças de 7 a 9 anos. Em Aberto, v. 31, n. 102, 2018.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@ mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2017.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015.



MACIEL, Domicio Magalhães. Avaliação formativa e os instrumentos metacognitivos de avaliação em Educação Matemática: uma ajuda efetiva ao ensino e a aprendizagem. **Educação Matemática em Revista**, v. 22, n. 56, p. 39-56, 2017.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, 2016.

NETO, Joao Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério; OLIVEIRA, Adolfo. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016.

OLIVEIRA, Alinne Kétally Barros de. **O que dizem os alunos do ensino médio da rede estadual sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor de matemática?**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

OLIVEIRA, J. F. Prefácio. In: ROTHEN, J.C.; SANTANA, A.C.M.(Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: UFSCar, 2018.p. 11-15

RIOS, Shirley Cristina Guimarães Silva; CASSUNDÉ, Fernanda Roda SA. REFLEXÕES SOBRE A IMPLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 6, n. 11, 2016.

ROTHEN, José Carlos; ROTHEN, J. C.; SANTANA, ACM. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: UFS-Car, p. 17-35, 2018.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. **São Carlos: EdUFSCar**, 2018.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 24, p. 637-669, 2016.

SANTOS, Leonor; PINTO, Jorge. Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. O ensino na escola de hoje: **teoria, investigação e aplicação**, p. 503-539, 2018.

SANTOS, Rosilene Alves Pires. **Avaliação: norteando a construção do conhecimento no ensino fundamental**. ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

SILVA, Leandro de Oliveira; DOS SANTOS, David Almeida; ALVES, Hellen Candida. A contribuição dos instrumentos avaliativos para a autonomia na educação a distância. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 5, n. 1, p. 01-

21, 2020.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da et al. Avaliação da educação permanente no processo de trabalho em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, p. 765-781, 2016.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, p. e2951-e2951, 2020.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Terezinha. Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 61-87, 2015.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela; CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

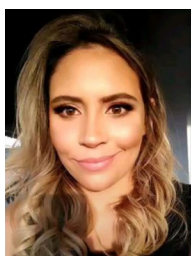
## POSFÁCIO

Inicio este posfácio elogiando o empenho, a dedicação e o compromisso de cada autor com a sua escrita neste livro. Escrever é um ato revolucionário que envolve vários sentimentos, entre eles o amor. Escolher a área de Educação em um tempo conturbado, marcado por incertezas e também por uma pandemia é um ato de resistência. Aqui será deixado para sempre o que cada escritor tem a contribuir para a história, a sociedade e a educação, como o próprio título da obra enuncia.

Aproveito para destacar como as temáticas propostas para este manuscrito se relacionam diretamente, sendo algo importante e que fez ainda mais sentido aqui, neste livro. Espero que você leitor sinta a mesma emoção que eu ao ler cada capítulo, que além de trazer muito conhecimento, traz também um pouco de cada autor, de sua história de vida e de seu entusiasmo em busca de uma sociedade cada vez melhor. Uma boa leitura a todos!

*Bruna Beatriz da Rocha*

## SOBRE AS ORGANIZADORAS



**Rebeca Freitas Ivanicska:** Advogada e Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Municipal e Estadual de Minas Gerais. Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG). E-mail: [rebeca\\_015@hotmail.com](mailto:rebeca_015@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.



**Bruna Beatriz da Rocha:** Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: [bruuna\\_rocha1@hotmail.com](mailto:bruuna_rocha1@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>.



EDITORA  
SCHREIBEN