

AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA  
JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA  
(ORGANIZADORES)

# **PESQUISAS E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

ENTRE  
ABORDAGENS  
TEÓRICAS E  
METODOLOGIAS



editora **ifrn**



AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA  
JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA  
(ORGANIZADORES)

**PESQUISAS  
E ENSINO NA  
EDUCAÇÃO  
BÁSICA:  
ENTRE  
ABORDAGENS  
TEÓRICAS E  
METODOLOGIAS**



editora**ifrn**

NATAL - RN

2022

Presidente da República  
**Jair Messias Bolsonaro**  
Ministro da Educação  
**Victor Godoy Veiga**  
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Tomás Dias Sant'ana**

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Reitor  
**José Arnóbio de Araújo Filho**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Avelino Aldo de Lima Neto**  
Coordenadora da Editora IFRN  
**Gabriela Dalila Bezerra Raulino**

---

### **Conselho Editorial**

Avelino Aldo de Lima Neto  
Ana Lúcia Sarmiento Henrique  
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira  
Annaterra Teixeira de Lima  
Cláudia Battestin  
Claudia Pereira de Lima Parente  
Danila Kelly Pereira Neri  
Denise Cristina Momo  
Diogo Pereira Bezerra  
Elizomar de Assis Nobre  
Emanuel Neto Alves de Oliveira  
Emiliana Souza Soares  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Gabriela Dalila Bezerra Raulino  
Jean Leite Tavares  
José Carlos Morgado

José Everaldo Pereira  
Julie Thomas  
Lenina Lopes Soares Silva  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Maria da Conceição de Almeida  
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite  
Marcelo Nunes Coelho  
Marcio Monteiro Maia  
Miler Franco D Anjour  
Paulo Pereira da Silva  
Rebeka Caroca Seixas  
Renato Samuel Barbosa de Araujo  
Rodrigo Luiz Silva Pessoa  
Samuel de Carvalho Lira  
Sílvia Regina Pereira de Mendonca

---

**Projeto Gráfico, Diagramação e Capa**  
Miguel Leite

**Revisão Linguística**  
Wagner Ramos Campos

Prefixo editorial: Editora IFRN  
Linha Editorial: Acadêmica  
Disponível para *download* em:  
<http://memoria.ifrn.edu.br>



#### **Contato**

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.  
CEP: 59015-300, Natal-RN.  
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

P474 Pesquisas e ensino na educação básica: entre abordagens teóricas e metodologias / Ayla Márcia Cordeiro Bizerra, José Cezinaldo Rocha Bessa (organizadores). – Natal: IFRN, 2022.  
364 p.; PDF

ISBN: 978-65-86293-95-1

1. Educação. 2. Educação – Práticas de ensino. 3. Educação – Estratégias e metodologias. I. Bizerra, Ayla Márcia Cordeiro. II. Bessa, José Cezinaldo Rocha. IV Título.

IFRN/SIBi

CDU 37

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



# SUMÁRIO

## 11 | APRESENTAÇÃO

## 23 | PARTE I – ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS

### 25 | 1.1 | Mapas conceituais como recurso didático no processo de ensino e avaliação da aprendizagem: um guia para a inserção em sala de aula

Felipe de Araújo Silva, Aline Carmosina da Silva Queiroz, Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

### 51 | 1.2 | Uso de laboratório móvel para o ensino de química: possibilidades e desafios

André Magnaldo Formiga Sarmento, Emanuel Neto Alves de Oliveira

### 81 | 1.3 | Competências específicas na Base Nacional Comum Curricular na área das Ciências da Natureza e sua relação com competências científicas

Ana Caroline da Silva Avelino, Felícia Maria Fernandes de Oliveira, Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

## 113 | PARTE II – ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

### 115 | 2.1 | A trama conceitual da profissionalização: o pedagogo em foco

Sheyla Maria Fontenele Macedo

### 144 | 2.2 | É doce morrer no mar: um caminho para o ensino de Geografia e Filosofia através do livro Mar Morto

Francisco Alves da Costa Neto, Cicero Nilton Moreira da Silva

- 164 | 2.3 | As dimensões ética e emocional na práxis do educador: aproximações e enlaces**  
Vitória Régia de Oliveira Moura Morais, Sheyla Maria Fontenele Macedo
- 197 | PARTE III – ENSINO DE LÍNGUAS**
- 199 | 3.1 | Textos visuais nas aulas de Língua Inglesa: o signo da receptividade a partir do modo semiótico “olhar”**  
Cybele Ruana Ferreira de Morais, Maria Zenaide Valdivino da Silva
- 232 | 3.2 | Crenças e experiências de professores de Língua Inglesa sobre as tecnologias digitais e o ensino remoto**  
Kaique Kayonan Lopes Delfino, Marcos Nonato de Oliveira
- 261 | 3.3 | Produzindo sentidos com memes na aula de Língua Inglesa: um protótipo para o trabalho com a produção textual**  
Wanderleya Magna Alves, José Cezinaldo Rocha Bessa
- 291 | 3.4 | Propósito comunicativo do gênero artigo de opinião do ponto de vista da produção textual**  
Maria José Morais Honório, Crígina Cibelle Pereira
- 322 | 3.5 | A leitura literária na formação de professores alfabetizadores**  
Ivone Estevam da Silva, Diana Maria Leite Lopes Saldanha, Maria da Conceição Costa, Maria Lúcia Pessoa Sampaio
- 353 | AUTORES E ORGANIZADORES**







# APRESENTAÇÃO

## ENTRE ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO PPGE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.** Esses que-fazeres **se encontram um no corpo do outro.** Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29, grifos nossos)

Problematizar o ensino e as suas interfaces com a educação básica constitui o fio condutor

das reflexões e investigações desenvolvidas por docentes e discentes do mestrado acadêmico em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, ofertado em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA).

No cerne das preocupações e dos interesses de estudos e pesquisas do PPGE, encontra-se o desenvolvimento de estratégias e metodologias inovadoras de ensino, com vistas à formação de recursos humanos qualificados para atuarem na educação básica na área de Ensino. Nesse âmbito, além de contemplar uma formação centrada em mediar novos referenciais teóricos e metodológicos voltados para o desenvolvimento de habilidades criativas e inovadoras do processo didático-pedagógico, o PPGE tem se comprometido com o empreendimento de investigações focadas na produção e análise de conhecimentos curriculares, no desenvolvimento e na aplicação de conceitos, bem como na disseminação de saberes que envolvam o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica e que atendam as demandas da sala de aula.

Esse compromisso e essa vocação têm

pautado as ações, as formações e as produções científicas e técnicas do PPGE desde o início de seu funcionamento em 2014. Passados, neste momento, sete anos desde esse início e com seis turmas concluídas, o PPGE notabiliza-se por ser um programa de mestrado acadêmico em Ensino com forte inserção social, especialmente no interior do estado do Rio Grande do Norte, e por apresentar relevantes contribuições à educação básica da região do Alto Oeste Potiguar e de cidades e estados circunvizinhos.

Uma das contribuições centrais encontra-se na formação de 160 mestres em Ensino, conforme registro de defesas do programa ao final de maio de 2021. O aspecto mais relevante desse quantitativo reside no que ele representa para as escolas e a educação da região. Assim, considerando que a imensa maioria desses mestres formados no PPGE são professores de escolas das redes municipais e estaduais de ensino (conforme diagnóstico de Silva (2020)), formar 160 mestres em Ensino representa, por meio da formação continuada oferecida pelo programa, a possibilidade de impactar diretamente na melhoria do processo de ensino e aprendizagem de escolas da educação básica.

Além de contribuir com o desenvolvimento de investigações de intervenção na sala de aula, os produtos decorrentes dessas investigações,

como dissertações, cartilhas pedagógicas<sup>1</sup>, capítulos de livros e artigos científicos, constituem importantes formas de circulação do conhecimento produzido no âmbito do PPGE e, por conseguinte, de ampliação das interlocuções e das contribuições do programa.

É, portanto, acreditando no encontro necessário entre pesquisa e ensino, nas palavras de Freire (1996), assim como na possibilidade de ampliação das interlocuções entre pesquisadores e das contribuições do PPGE para os profissionais do ensino da educação básica que propomos a organização desta coletânea de textos que reúne produções do programa.

Intitulado *Pesquisas e Ensino na Educação Básica: entre abordagens teóricas e metodologias*, o livro congrega um conjunto de textos resultantes de pesquisas produzidas por docentes, egressos e discentes do PPGE. A proposta do livro contempla a socialização de pesquisas em ensino na educação básica, com ênfase nas abordagens teóricas

---

1 Um bom exemplo são as cartilhas pedagógicas que constituem a Coleção produtos educativos e metodologias de ensino, que já se encontra em seu 4º volume. Resultante de produções de docentes, discentes e egressos do PPGE, a coleção é publicada anualmente, desde 2017, e fica disponível on-line, para acesso gratuito, na página do programa, a partir do seguinte endereço: <http://propeg.uern.br/ppge/default.asp?item=ppge-materiais-e-produ-tos-educativos>.

assumidas nas investigações e nas metodologias de ensino propostas.

Considerando a plena coerência e articulação das reflexões e pesquisas socializadas aqui com as investigações desenvolvidas no interior do programa, o livro está organizado em três partes que refletem as denominações das três linhas de pesquisa do PPGE, a saber: Ensino de Ciências Exatas e Naturais, Ensino de Ciências Humanas e Sociais e Ensino de Línguas.

A primeira parte reúne três textos que dão conta de abordar o eixo do **Ensino de Ciências Exatas e Naturais**, focalizando estratégias de ensino, de avaliação e competências científicas e específicas da Base Nacional Comum Curricular para a área de ciências. O texto que abre o livro, *Mapas conceituais como recurso didático no processo de ensino e avaliação da aprendizagem: um guia para a inserção em sala de aula*, de autoria de Felipe de Araújo Silva, Aline Carmosina da Silva Queiroz e Ayla Márcia Cordeiro Bizerra, apresenta orientações e considerações sobre o uso de mapas conceituais como estratégia de ensino e ferramenta avaliativa com o objetivo de facilitar seu uso por professores e alunos da educação básica.

Uma proposta de elaboração e de uso de um laboratório móvel de química utilizando materiais de baixo custo, para que possa ser utilizado em au-

las de ciências ou de química em escolas que não dispõem de uma infraestrutura onde possam ser realizadas atividades práticas, é encontrada no segundo capítulo, intitulado *Uso de laboratório móvel para o ensino de química: possibilidades e desafios*, dos autores André Magnaldo Formiga Sarmiento e Emanuel Neto Alves de Oliveira.

O terceiro capítulo da primeira parte, de autoria de Ana Caroline da Silva Avelino, Felícia Maria Fernandes de Oliveira e Ayla Márcia Cordeiro Bizerira, intitulado *Competências específicas na Base Nacional Comum Curricular na área das Ciências da Natureza e sua relação com competências científicas*, tem como propósito apresentar uma costura teórica a partir da exposição das competências específicas da área de ciências da natureza contempladas na Base Nacional Comum Curricular, relacionando-as com as competências científicas e destacando os principais pontos convergentes entre elas.

A segunda parte compreende três textos que focalizam o eixo do **Ensino de Ciências Humanas e Sociais** e apresenta estratégias de ensino de geografia e filosofia, a profissionalização do pedagogo e a práxis do educador na perspectiva das dimensões ética e emocional. No capítulo, *A trama conceitual da profissionalização: o pedagogo em foco*, a autora Sheyla Maria Fontenele Macedo, apoiada em uma abordagem teórico-reflexiva,

apresenta a profissão do pedagogo no que concerne ao seu processo de profissionalização e discute sobre as distintas ideias acerca desse processo a partir do desenvolvimento profissional.

No capítulo seguinte, que tem como título *É doce morrer no mar: um caminho para o ensino de Geografia e Filosofia através do livro Mar Morto*, os autores Francisco Alves da Costa Neto e Cicero Nilton Moreira da Silva apresentam uma proposta interdisciplinar, direcionada para alunos do ensino médio, envolvendo as disciplinas de Filosofia e Geografia. Retomando a obra literária *Mar Morto*, de Jorge Amado, os autores socializam uma proposta de trabalho voltada para exploração de conteúdos como **cidade** e **urbanização** na disciplina Geografia e para o conteúdo **estoicismo**, pertencente à escola Helenista, na disciplina Filosofia.

No último capítulo da segunda parte, que tem por título *As dimensões ética e emocional na práxis do educador: aproximações e enlaces*, as autoras Vitória Régia de Oliveira Moura Morais e Sheyla Maria Fontenele Macedo apresentam uma abordagem teórica sobre as dimensões ética e emocional a partir de uma perspectiva reflexiva e tipológica, além de realizarem uma discussão sobre a relação intrínseca entre essas dimensões e a práxis docente e sobre como essa relação interfere na práxis do professor.

A terceira parte, por sua vez, contempla cinco textos que estão centrados no eixo do **Ensino de Línguas**. Neles, são reportadas estratégias e experiências de ensino de Língua Inglesa e/ou de língua portuguesa, bem como uma reflexão acerca da formação literária de professores alfabetizadores.

O capítulo intitulado *Textos visuais nas aulas de Língua Inglesa: o signo da receptividade a partir do modo semiótico “olhar”*, das autoras Cybele Ruana Ferreira de Moraes e Maria Zenaide Valdivino da Silva, apresenta reflexões teóricas sobre a multimodalidade e o signo da receptividade e traz uma análise de aulas que utilizam recursos multimodais em textos de língua inglesa e de como esses textos são recebidos pelos estudantes a partir do modo semiótico “olhar”.

O capítulo, *Crenças e experiências de professores de Língua Inglesa sobre as tecnologias digitais e o ensino remoto*, de Kaique Kayonan Lopes Delfino e Marcos Nonato de Oliveira, apresenta um enfoque reflexivo sobre as experiências e crenças de docentes acerca das tecnologias digitais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na educação básica.

No capítulo *Produzindo sentidos com memes na aula de Língua Inglesa: um protótipo para o trabalho com a produção textual*, Wanderleya Magna Alves e José Cezinaldo Rocha Bessa apresentam uma

proposta de trabalho, configurada em um protótipo de plano de aula, com a produção de memes em língua inglesa direcionada para alunos do 9º ano do ensino fundamental.

A produção de textos e o ensino de texto no âmbito das aulas de Língua Portuguesa é abordada no capítulo *Propósito comunicativo do gênero artigo de opinião do ponto de vista da produção textual*, de Maria José Morais Honório e Crígina Cibelle Pereira. As autoras buscam compreender quais propósitos comunicativos são atribuídos ao gênero artigo de opinião e como eles motivam as produções textuais dos alunos em aulas de Língua Portuguesa do ensino médio.

No capítulo final da terceira parte, intitulado *A leitura literária na formação de professores alfabetizadores*, Ivone Estevam da Silva, Diana Maria Leite Lopes Saldanha, Maria da Conceição Costa e Maria Lúcia Pessoa Sampaio refletem sobre a formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da leitura literária, tomando como base as experiências vividas no programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) e no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Como podemos ver, o livro apresenta resultados de pesquisas e compartilha experiências de trabalho que podem ser bastante úteis e rele-

vantes tanto para pesquisadores da área e pós-graduandos, como para profissionais do ensino, sobretudo para professores da educação básica, comprometidos com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ecoam, portanto, em nossas concepções e em nossas práxis, palavras como estas, de Freire (1996, p. 29): “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Os 11 textos aqui reunidos constituem, portanto, a novidade que, como professores/pesquisadores, anunciamos do nosso encontro com a pesquisa e o ensino na educação básica.

Esperamos, assim, que todos possam estabelecer leituras proveitosas de nossas buscas e indagações e se sintam provocados a continuar e compartilhar as interlocuções, as experiências e as reflexões construídas nos textos. Que novas buscas, novas indagações e novas intervenções sejam instauradas a partir da leitura desses textos e inspirem práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras!

Pau dos Ferros, 07 de junho de 2021.

AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA

ORGANIZADORES

## REFERÊNCIAS

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

SILVA, T. K. **Formação de professores e Educação Básica**: percepção dos(as) egressos(as) do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/Campus Pau dos Ferros). 2020. 216f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.





# PARTE I

# ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS





## **MAPAS CONCEITUAIS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM GUIA PARA A INSERÇÃO EM SALA DE AULA**

FELIPE DE ARAÚJO SILVA

ALINE CARMOSINA DA SILVA QUEIROZ

AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA

### **INTRODUÇÃO**

No campo da educação, o processo de ensino e aprendizagem, de forma geral, se configura como um processo dinâmico pela interatividade entre professores e alunos a fim de criar possibilidades para construir um novo conhecimento. Nesse sentido, o processo de ensino vem estabelecer com o aluno uma relação de construção do saber buscando promover a aprendizagem. Assim, o ensino depende do sentido dado à aprendizagem e o significado da aprendizagem depende dos materiais e atividades empregados no ensino. Ainda, é ne-

cessário compreender que a aprendizagem corresponde ao saber (re)construído pelo aprendiz e não reproduzido de forma mecânica (PAIVA *et al.*, 2016).

Atualmente, os debates reiteram o espaço que o aluno deve ter em sala de aula, isto é, que ele participe de forma ativa e que seja corresponsável pela sua aprendizagem. Para isso, o professor precisa buscar ou planejar novas propostas de ensino que potencializem uma postura mais autônoma e protagonista dos seus alunos (BUGALSKI; URBAN, 2018), assim como, avaliar de forma mais ampla a qualidade do desenvolvimento cognitivo deles.

Nessa premissa, é importante refletir sobre a temática da avaliação, ou melhor, da avaliação da aprendizagem, uma vez que “a avaliação só faz sentido se for para a aprendizagem” (SANTOS; MACEDO; SILVA, 2019, p. 207). A avaliação consiste no ato de diagnosticar o que se aprendeu ou não, tendo em vista a identificação de erros, limitações e/ou dificuldades em busca de reordená-las, reorientá-las e dar um novo direcionamento para um melhor resultado. Assim, ela não consiste no ato de exames centrados na aprovação ou reprovação, é o oposto disso. Avaliar, consiste em construir melhores resultados de forma inclusiva. Entretanto, há docentes, em muitos casos, que, pensando se tratar de atos iguais, praticam exames como se realizassem uma avaliação (LUCKESI, 2008).

Além disso, visando a perspectiva da avaliação da aprendizagem significativa, reiteramos a necessidade de saber avaliar em prol de evidenciar as modificações, a compreensão e o armazenamento de ideias, significados ou conhecimentos. É, então, nessa busca que se desenvolve a teoria de David Paul Ausubel, que valoriza o processo pessoal e a estrutura cognitiva prévia do aprendiz, possibilitando desenvolver uma aprendizagem significativa.

Dentre diversos recursos didáticos e de avaliação, têm-se os **mapas conceituais** (MCs), que, embasados na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel, apresentam um grande potencial em “facilitar a aprendizagem significativa de corpos organizados de conhecimentos em situação formal de ensino” (MOREIRA, 2010, p. 60). A construção deles deve ocorrer de forma colaborativa pelos alunos, é preciso que eles discutam sobre quais conceitos incluir nos MCs, suas posições e relações. Durante essa interação, o professor tem o papel de mediar, de forma natural, para que a aprendizagem dos conceitos ocorra e o aprendiz desenvolva a sua cognição (MOREIRA, 2010).

Diante disso, este capítulo foi elaborado com o objetivo de guiar e orientar professores sobre a utilização de MCs em sala de aula como instrumento de mediação do ensino e da aprendizagem, bem como um recurso de avaliação da aprendizagem significativa.

## MAPAS CONCEITUAIS

Os MCs são ferramentas elaboradas por Joseph Donald Novak na década de 1970, nos Estados Unidos, cujo objetivo foi a aplicabilidade prática da TAS de David Ausubel. Essas ferramentas são diagramas que permitem indicar as relações de uma hierarquização de conceitos, ou até mesmo, entre palavras que utilizamos para representar conceitos, sobre um determinado conhecimento (MOREIRA, 2006; 2010; 2011).

Dessa forma, os MCs buscam organizar e relacionar significativamente uma série de conceitos das mais variadas áreas do conhecimento. É importante ressaltar que eles são diferentes de organogramas, quadros sinópticos e mapas mentais, devido à relação de sentido estabelecida entre os conceitos nos MCs.

Os MCs podem ser divididos, conforme suas estruturas, em três formatos: unidimensional, bidimensional e tridimensional. Os unidimensionais apresentam uma lista de conceitos organizados de maneira linear e vertical, oferecendo, assim, uma visão superficial da estrutura conceitual de uma disciplina ou subdisciplina. Os bidimensionais apresentam os conceitos organizados vertical e horizontalmente, possibilitando uma visão mais ampla das relações conceituais de uma disciplina.

E, os tridimensionais são aqueles em que se listam e relacionam os conceitos em três dimensões e, dessa forma, permitem uma representação ainda maior das relações entre os conceitos (MOREIRA, 2006). Segundo Filho (2007), os MCs bidimensionais são mais usados na prática, por serem mais elaborados que os unidimensionais e mais simples que os tridimensionais.

No âmbito educacional, eles auxiliam no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Sob uma abordagem ausubeliana, evidenciam a ocorrência da aprendizagem significativa, ou seja, servem como uma ferramenta avaliativa da aprendizagem e de grades curriculares, além de outras aplicações em diversas áreas (CORREIA; SILVA; ROMANO JUNIOR, 2010).

A TAS de Ausubel ocorre quando uma nova ideia, informação ou conceito adquire significados por intermédio de uma espécie de ancoragem com aspectos (conhecimentos) relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, sendo que esses conhecimentos devem apresentar um determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação (MOREIRA, 2011; 2012). Esses aspectos relevantes presentes na estrutura cognitiva do sujeito são chamados de subsunçores. Durante o processo de interação entre os conhecimentos prévios e os novos, ambos se modificam porque os subsunçores vão adquirindo

novos significados, tornando-se mais diferenciados e mais estáveis. Nesse processo, “novos subsunçõ-res vão se formando; subsunçõ-res vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa” (MOREIRA, 2012, p. 5).

Nessa premissa, fundamentados na teoria cognitiva de Ausubel, os MCs podem ser utilizados para: 1) identificar a estrutura de significados aceita no contexto da matéria de ensino; 2) identificar os subsunçõ-res pertinentes para a aprendizagem significativa da matéria de ensino; 3) identificar os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do sujeito; 4) organizar a sequência do conteúdo a ser estudado usando os fundamentos dos processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa; 5) ensinar usando organizadores prévios, visando desenvolver a ancoragem entre os conhecimentos prévios do aprendiz e os que ele precisaria ter para aprender de modo significativo a matéria de ensino (MOREIRA, 2012).

## **GUIA DE ELABORAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS**

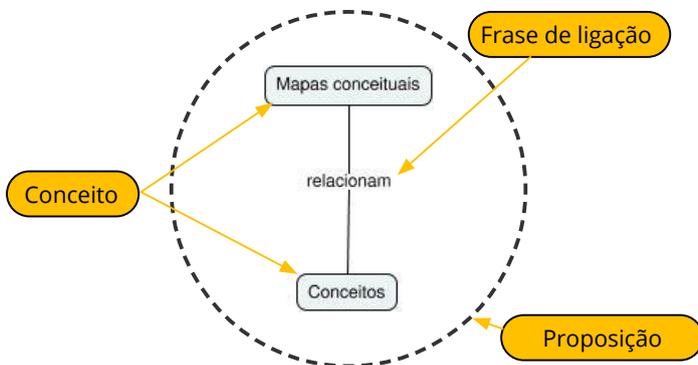
O presente guia se constitui como um material de orientação na construção de MCs que possibilite aos professores apropriações sobre este re-

curso, facilitando a sua utilização em sala de aula. Neste guia, apresentamos elementos importantes para sua estruturação, considerações importantes para a construção de um MC, critérios de avaliação e a apresentação de um *software* para sua elaboração.

## ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DE UM MAPA CONCEITUAL

Os MCs possuem três elementos fundamentais para sua constituição: conceitos, frases de ligação (palavra-chave ou palavras de enlace) e proposições. Na Figura 1, exemplifica-se cada um desses elementos.

**Figura 1** – Elementos para a constituição de um mapa conceitual



**Fonte:** Elaborada pelos autores fundamentada em Prats Garcia (2013, p. 45).

## CONCEITOS

De acordo com a definição de Novak e Gowin (1988, p.22), os conceitos se referem a “uma regularidade em eventos ou objetos, que são designados por algum termo”. Nos mapas, os conceitos podem ser apresentados dentro de círculos, caixas ou alguma forma geométrica.

## FRASES DE LIGAÇÃO (PALAVRA-CHAVE OU PALAVRAS DE ENLACE)

São termos que devem ser colocados sobre as linhas a fim de explicar as relações estabelecidas entre os conceitos, sendo geralmente expressos através de verbos ou pequenas frases (MOREIRA, 2012; RODRIGUES; CERVANTES, 2017). Na elaboração de MCs, muitos usuários têm a tendência de eliminar as frases de ligação, por não as considerarem necessárias. Por isso, vale destacar que as frases de ligação são essenciais durante a construção dos mapas, pois correspondem a uma característica definidora, sem elas estaríamos falando de outra representação gráfica do conhecimento que não corresponde ao que chamamos de mapa conceitual (MILLER, 2010).

Pode-se enfatizar ainda que as frases de ligação não podem ser quaisquer palavras ou frases, pois cumprem um objetivo importante que é

elucidar o tipo de relação existente entre os conceitos que unem de maneira simples e objetiva (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010).

## PROPOSIÇÕES

São constituídas de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras de enlace para formar uma unidade semântica que releva os significados das conexões estabelecidas (NOVAK; GOWIN, 1988). As proposições são uma característica particular dos MCs, sendo a menor unidade semântica que tem valor de verdade, em que se afirma ou se nega algo sobre um algum conceito; vão além de sua denominação (ONTORIA *et al.*, 2005).

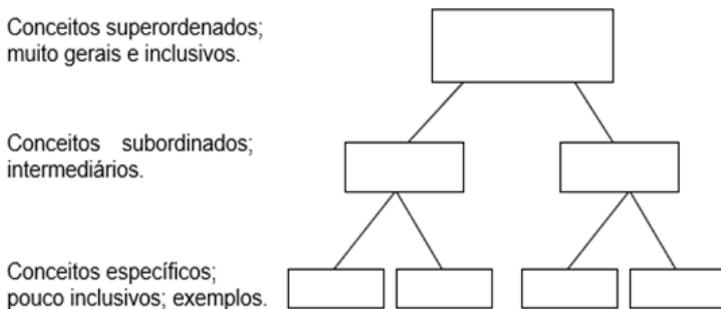
## **CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MAPA CONCEITUAL**

A elaboração de MCs não segue regras estabelecidas (MOREIRA, 2012), porém faz-se necessário elencar alguns pontos para nortear a sua construção de maneira a favorecer a aprendizagem significativa. Na construção deles, os conceitos serão apresentados hierarquicamente, seguindo os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa.

Na diferenciação progressiva, os conceitos mais gerais e inclusos aparecem no topo do mapa. Prosseguindo de cima para baixo no eixo vertical,

outros conceitos (conceitos intermediários) aparecem em ordem descendente de generalidade e inclusividade até que, ao pé do mapa, chega-se aos conceitos mais específicos, ou seja, menos inclusos (MOREIRA; MASINI, 1982; MOREIRA, 2006). A Figura 2 mostra um modelo para construir um mapa conceitual com base no princípio da diferenciação progressiva.

**Figura 2** – Modelo para fazer um mapa conceitual com base no princípio da diferenciação progressiva.

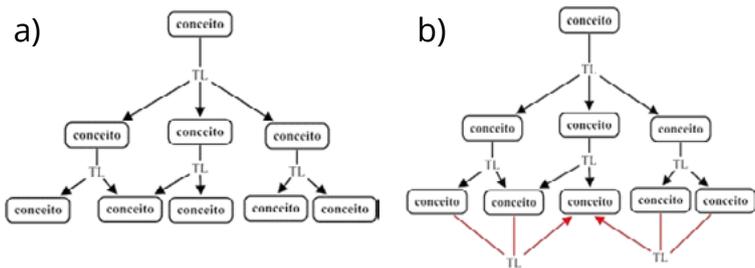


**Fonte:** Elaborado pelos autores fundamentados em Moreira (2006).

Já na reconciliação integrativa, ou também chamada de relação cruzada “[...] um determinado conceito é relacionado a outro aparentemente díspar” (TAVARES, 2007, p.74), isto é, pode-se es-

tabelecer relações entre conceitos que estão em ramos diferentes – os que, aparentemente, não estariam associados (COSTA, 2019). Novak e Cañas (2010) ressaltam que as relações cruzadas são importantes para mostrar que o aluno entende as relações entre os subdomínios no mapa, bem como, evidenciar saltos criativos. A Figura 3 mostra as diferenças gráficas entre a representação dos processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

**Figura 3** – Estruturas de MCs com (a) diferenciação progressiva e (b) diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.



**Fonte:** (CICUTO; CORREIA, 2013, p.4).

Na representação apresentada na Figura 3, as linhas pretas demonstram proposições com diferenciação progressiva, enquanto as linhas em vermelhos chamam a atenção para as preposições com reconciliações integrativas, as abreviações

“TL” referem-se aos termos de ligações.

Como observado, a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa são princípios norteadores na elaboração de MCs. Além disso, destacamos alguns apontamentos de Novak e Cañas (2010) que orientam a construção de bons mapas conceituais:

- Iniciar com uma temática que seja bastante familiar para a pessoa que deseja elaborá-lo;
- É conveniente selecionar um domínio limitado de conhecimento para construir os primeiros MCs;
- Estabelecer uma questão, por meio de uma pergunta que delimite claramente a problemática ou questão que o mapa conceitual deve buscar resolver;
- Elencar os conceitos-chave que se aplicam a esse domínio. Geralmente, algo em torno de 15 a 25 conceitos é suficiente;
- Elaborar um mapa conceitual preliminar;
- É necessário ter em mente que um mapa conceitual nunca está acabado. Uma vez concluído o mapa preliminar, faz-se necessário uma revisão;
- Estabelecer as ligações cruzadas;
- Por último, deve-se revisar novamente o mapa e reposicionar os conceitos, caso necessário, objetivando sempre transmitir clareza e me-

lhor estruturação geral. Em seguida, preparar a versão final do mapa conceitual.

Ainda buscando subsidiar a elaboração de mapas conceituais, apresentamos as considerações trazidas por Aguiar e Correia (2013), pois, segundo esses autores, apesar de vários trabalhos identificarem os benefícios da utilização dos MCs em sala de aula, as experiências vêm demonstrando que os professores, especificamente, os professores de ciências, não conseguem ter o sucesso esperado. Justificam, que isso sugere um problema teórico-prático na escolha e utilização dos MCs como estratégia cotidiana em sala de aula. Sendo assim, são apresentados em seus estudos alguns parâmetros de referência que devem estar presentes em um bom mapa conceitual. São eles: clareza semântica das proposições, pergunta focal, organização hierárquica dos conceitos e revisões contínuas.

No que se refere à clareza semântica, as proposições são características marcantes dos MCs (AGUIAR; CORREIA, 2013), uma vez que formam “[...] uma unidade semântica altamente reveladora das conexões e das inter-relações estabelecidas” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 201). Além disso, é necessário a presença dos elementos semânticos e sintáticos, pois a ausên-

cia dos termos de ligação, por exemplo, produz uma mensagem incompleta que não expressa a relação conceitual de significados (AGUIAR; CORREIA, 2013).

A pergunta focal serve para delimitar a temática do MC, apresentando claramente a questão a ser respondida por meio das relações proposicionais (AGUIAR; CORREIA, 2013). Corroborando esse entendimento, Novak e Cañas (2010, p.10) afirmam que “[...] o ideal é que mapas conceituais sejam elaborados a partir de alguma questão particular que procuramos responder, o que denominamos questão focal [...]”.

A organização hierárquica do conhecimento é percebida na elaboração dos MCs por meio da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa de conceitos. Esses princípios, como explicado anteriormente, devem ser usados de maneira a representar níveis cada vez mais detalhados de conceitos, possibilitando, assim, que o conteúdo seja compreendido com maior facilidade (AGUIAR; CORREIA, 2013).

O processo de revisões contínuas é fundamental, pois possibilita ao mapeador reler as proposições, refletir sobre sua clareza semântica e iniciar um processo de reconstrução delas (AGUIAR; CORREIA, 2013). “Os alunos, ao revisarem seus mapas, podem tomar consciência de erros e de

acertos, além de acrescentar informações e de construir o conhecimento, o que contribui para o desenvolvimento metacognitivo dos estudantes” (TAVARES; MÜLLER; FERNANDES, 2018, p.69).

Vale destacar ainda que, durante o processo de construção dos MCs, é de suma importância a participação do professor (MOREIRA, 2006), seja para ensinar inicialmente como elaborá-lo, seja para fazer a mediação durante o seu desenvolvimento. Esses momentos são necessários para que o aluno compreenda corretamente a função do mapa conceitual.

## **AVALIANDO MAPAS CONCEITUAIS**

Em se tratando de avaliação de MCs, de início é preciso ter consciência de que “[...] não existe um mapa certo ou mapa errado [...]” (TAVARES, 2007, p. 78). Como ressaltam Moreira e Masini (1982), ele deve ser sempre enxergado como “um mapa conceitual” e não como “o mapa conceitual” de um dado conjunto de conceitos.

Para facilitar o processo de avaliação dos MCs pelo professor, Novak e Gowin (1988) apresentam algumas orientações para a sua análise, tanto segundo critérios qualitativos quanto quantitativos. O Quadro 1 apresenta sugestões para se avaliar os MCs.

## Quadro 1 – Critérios de avaliação dos mapas conceituais

---

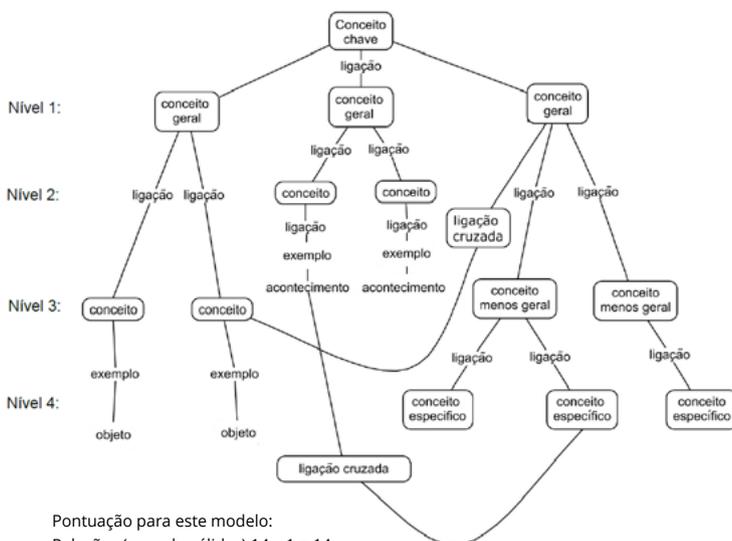
### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS

---

1. *Proposições*: A relação de significado entre dois conceitos é indicada pela linha que os une e pela(s) palavra(s) de ligação correspondentes? A relação é válida? Atribua um ponto por cada proposição válida e significativa que apareça. (Veja-se mais à frente, na Figura 4, o modelo de pontuação.)
  2. *Hierarquia*. O mapa revela uma hierarquia? Cada um dos conceitos subordinados é mais específico e menos geral que o conceito escrito acima dele (do ponto de vista do contexto no qual se constrói o mapa conceitual)? Atribua 5 pontos por cada nível hierárquico válido.
  3. *Ligações cruzadas*. O mapa revela ligações significativas entre um e outro segmento da hierarquia conceitual? Será que a relação que se mostra é significativa e válida? Atribua 10 pontos por cada relação cruzada que seja válida, mas que não traduza qualquer síntese entre grupos de proposições ou conceitos relacionados. As ligações cruzadas podem indicar capacidade criativa e há que se dar uma atenção especial para identificá-las e reconhecê-las. As ligações cruzadas criativas ou peculiares podem ser alvo de um reconhecimento especial ou receberem uma pontuação adicional.
  4. *Exemplos*. Os acontecimentos ou objetos concretos que sejam exemplos válidos do que designam os termos conceituais podem valer um ponto cada. (Esses exemplos não se rodeiam com um círculo, uma vez que não são conceitos.)
  5. Ademais, pode-se construir e pontuar um mapa de referência para o material que se vai representar nos mapas conceituais. Depois, dividem-se os pontos dos alunos pela pontuação obtida para esse mapa de referência, obtendo-se deste modo uma porcentagem que serve de comparação. (Alguns alunos podem ter melhor classificação que o mapa de referência, recebendo assim uma pontuação superior a 100%.)
- 

**Fonte:** Novak e Gowin (1988, p.56).

**Figura 4 – Modelo de Pontuação.**



Pontuação para este modelo:  
 Relações (quando válidas)  $14 \times 1 = 14$   
 Hierarquia (quando válida)  $4 \times 5 = 20$   
 Ligações transversais (se forem válidas e significativas)  $2 \times 10 = 20$   
 Exemplos (se válidos)  $4 \times 1 = 4$   
 58 pontos no total

**Fonte:** Elaborada pelos autores fundamentada em Novak e Gowin (1988, p.57).

Percebe-se pela interpretação do Quadro 1 que a avaliação dos MCs busca analisar alguns pontos qualitativos, dentre os quais se destacam as proposições, hierarquia, ligações cruzadas e exemplos. É possível constatar-se ainda, na Figura 4, quanto aos aspectos quantitativos, que a pontuação total proposta para essas categorias é 58. Diante disso, Bezerra *et al.* (2020) apresentam uma possível adequação dessa pontuação, para o sistema de avaliação que é seguido pela maioria das

escolas, o qual atribui, geralmente, nota máxima igual a 10 para trabalhos ou provas. Como possibilidade, o professor seguiria o modelo proposto adequando a pontuação para os quatro critérios estabelecidos por Novak e Gowin (1988). Assim, o professor poderia atribuir 2,5 pontos para cada critério, ou a hierarquia e as ligações cruzadas poderiam valer 3,0 pontos e as relações e os exemplos, 2,0 pontos. Dentro dessas possibilidades, o professor poderia ainda adequar essa proposta de pontuação de acordo com a sua realidade.

Ontoria *et al.* (2005) ressaltam que a avaliação por meio de MCs, na maioria das vezes, precisa ser sintetizada em uma avaliação numérica, devido às demandas práticas do sistema educacional. Portanto, para essa avaliação, existem vários critérios de pontuação, todos com um certo grau de objetividade, embora seja possível que qualquer professor adeque sua pontuação a seu contexto de trabalho. Porém, aqueles autores acrescentam que é mais importante valorizar alguns aspectos qualitativos (proposições, hierarquia, ligações cruzadas e exemplos), em vez de pontuar números.

Tavares, Müller e Fernandes (2018), fundamentados na obra de Novak e com base na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, avaliam os MCs obedecendo aos seguintes parâmetros de análise: presença dos principais conceitos, proposi-

ções com sentido lógico e organização hierárquica. Para quantificar e classificar esses MCs, para cada parâmetro de análise foi atribuída uma pontuação de 0% a 100%, posteriormente, calculou-se uma média entre elas para determinar a pontuação final dos MCs elaborados pelos alunos. Com base nessa média, os mapas foram agrupados nos seguintes conceitos: insuficiente (0% - 49%), regular (50% - 69%), bom (70% - 89%) e excelente (90% - 100%).

As propostas para se avaliar os MCs apresentadas até aqui servem como eixos norteadores de parâmetros avaliativos, subsidiando o professor nos principais aspectos a serem considerados e pontuados na avaliação de um mapa conceitual. Diante das propostas apresentadas, é possível perceber que elas, em sua maioria, buscam verificar a presença dos elementos essenciais como hierarquização dos conceitos, proposições válidas, termos de ligação e exemplos.

## UTILIZANDO O CMAP TOOLS PARA CONSTRUIR MAPAS CONCEITUAIS

Para viabilizar e dinamizar a construção de MCs, tem-se disponíveis alguns *softwares* que facilitam a sua elaboração, dentre esses se destaca o *software Cmap Tools*. Este é um *software* que possui domínio público, oferece *download* gratuito no idioma

português, podendo ser executado em plataformas de desenvolvimento de aplicativos como o Java, sem necessitar de conexão com a internet (QUEIROZ; BIZERRA, 2020). É um programa que foi desenvolvido pelo Institute for Human Cognition (IHMC) da University of West Florida nos Estados Unidos da América (EUA), sob a supervisão de Alberto J. Cañas (FERREIRA; COHRS; DOMENICO, 2012).

O *Cmap Tools* facilita a inclusão e exclusão dos conceitos, dando maior visibilidade para que o sujeito — seja ele professor ou aluno, faça uma distribuição espacial das informações de forma organizada. Além disso, o uso desse *software* em sala de aula pode permitir que os alunos apresentem mais aptidão e estímulo para a elaboração dos MCs, por estarem mais próximos a um recurso digital que otimiza o tempo dedicado para a elaboração dos diagramas, se comparado à construção manual utilizando lápis e papel (QUEIROZ; BIZERRA, 2020).

É um programa que apresenta um grande potencial educativo e praticidade pelas vantagens que apresenta, tais como: facilidade de uso pela sua interface simples; dinamicidade em anexar imagens, vídeos ou links; permite elaborar MCs com diversas fontes, cores, tamanhos; salva os MCs para divulgação e impressão do diagrama; assim como permite a gravação durante a construção dos MCs (MARRIOTT; TORES, 2014;

QUEIROZ; BIZERRA, 2020). Trata-se, portanto, de uma ferramenta versátil e válida ao ser utilizada para a elaboração dos MCs.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como visto, os MCs são recursos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando verificar a ocorrência da aprendizagem significativa. Vale destacar que, apesar de simples, às vezes são confundidos com organogramas, mapas mentais e quadros sinóticos. Convém ressaltar que os MCs vão além de uma representação gráfica e hierarquizada dos conceitos; eles estabelecem uma relação conceitual capaz de gerar unidades semânticas altamente significativas.

Na busca por sanar as dificuldades, dúvidas e equívocos no processo de elaboração, aplicação e avaliação deste recurso, espera-se que o presente capítulo possa subsidiar a prática docente, facilitando sua utilização em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. G. de; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, v. 13, n. 2, p. 141 - 147, ago. 2013.

BEZERRA, J. de J. *et al.* Mapa de conceitos: uma ferramenta para a avaliação da aprendizagem. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, jun. 2020. Anais [...]. Maceió: Realize, 2020. p. 1 - 17.

BUGALSKI, O; URBAN, A. C. O aluno como sujeito da sua própria aprendizagem. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2016**. Curitiba: SEED/PR, 2018. v.1. (Cadernos PDE).

CICUTO, C. A. T; CORREIA, P. R. M. Estruturas hierárquicas inapropriadas ou limitadas em mapas conceituais: um ponto de partida para promover a aprendizagem significativa. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1 - 11, set. 2013.

CORREIA, P. R. M; SILVA, A. C; ROMANO JUNIOR, J. G. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.L.], v. 32, n. 4, p. 1 - 8, dez. 2010.

COSTA, L. F. S. P. **Separação de misturas no ensino fundamental:** mapas conceituais e resolução de problemas. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Química), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2019. 118 p.

FERREIRA, P. B; COHRS, C. R; DOMENICO, E. B. L. Software CMAP TOOLS® para a construção de mapas conceituais: a avaliação dos estudantes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [S.L.], v. 46, n. 4, p. 967 - 972, ago. 2012.

FILHO, J. R. F. Mapas conceituais: estratégia pedagógica para construção de conceitos na disciplina química orgânica. **Ciências & Cognição**, [S.L.], v.12, p.86 - 95, 2007.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos** – Revista Científica, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 79 - 88, jan. 2008.

MARRIOTT, R. C. V; TORRES, P. L. **Mapas Conceituais:** uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento. Curitiba: KAIRÓS edições, 2014. p. 173 -211.

MILLER, N. L. Frases de Enlace... ¿Para Qué?, **CMAP**, fev. 2010. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/Docs/frasesenlaceparaque.html>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 38 - 44, 2012.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011. 179 p.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.186 p.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 9 - 29, jul. 2010.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ONTORIA, A. *et al.* **Mapas conceituais**: uma técnica para aprender. São Paulo: Loyola, 2005.

PAIVA, M. R. F. *et al.* METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: revisão integrativa. **Sannare** – Revista de Políticas Públicas, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145 - 153, dez. 2016.

PRATS GARCIA, E. **La evaluación de mapas conceptuales**: un caso práctico. Proyecto de Fin de Máster (Máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento) - Universitat de les Illes Balears, Espanha, 2013.

QUEIROZ, A. C. S; BIZERRA, A. M. C. O uso do software *Cmap Tools* como ferramenta de construção e avaliação de conceitos no ensino de química. In: SALDANHA, D. M. L. L.; OLIVEIRA, G. F. B. de; COSTA, M. da C.; MACEDO, S. M. F.; SANTOS, S. C. M. dos (orgs.). **Coleção Produtos Educativos e Metodologias de Ensino**. 3. ed. Pau dos Ferros: Rede-Ter, 2020. 186 p.

RODRIGUES, M. R; CERVANTES, B. M. N. Os mapas conceituais e as múltiplas aplicações para a organização e representação do conhecimento. **Informatio**, [S.L.], v. 22, n. 2, 2017, p. 101 - 121.

SANTOS, S. C. M; MACEDO, S. M. F; SILVA, T. K. Avaliação da Aprendizagem Transformadora no Ensino Superior: experiências exitosas na pós-graduação *stricto sensu*. **Cadernos de Pós-Graduação**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 205 - 219, dez. 2019.

SOUZA, N. A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de

ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 3, p.195-218, dez. 2010.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, [S.L.], v. 12, p.72 - 85, dez. 2007.

TAVARES, L. C; MÜLLER, R. C. S; FERNANDES, A. C. O uso de mapas conceituais como ferramenta metacognitiva no ensino de Química. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 29, p. 63 - 78, jan-jun. 2018.



## **USO DE LABORATÓRIO MÓVEL PARA O ENSINO DE QUÍMICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

ANDRÉ MAGNALDO FORMIGA SARMENTO

EMANUEL NETO ALVES DE OLIVEIRA

### **INTRODUÇÃO**

As ciências naturais têm permitido, através de seus instrumentos e métodos, conhecer a realidade externa bem além do alcance de uma mente individual e dos sentidos do corpo humano (FARIAS; BASAGLIA; ZIMMERMANN, 2009). Comum em todas as ciências exatas, a Química é uma disciplina que envolve cálculos matemáticos, além dos conhecimentos específicos da área. Por essa razão, ela é considerada por muitos como sendo de difícil assimilação e entendimento.

Fernandez (2018) confirma que ela é vista como “impopular, difícil e abstrata, e boa parte dos conceitos químicos aprendidos na escola não faz sentido para um número significativo de estu-

dantes". Isso influencia diretamente no rendimento dos alunos em sala de aula porque muitos vão para a aula com a visão de que não são capazes de aprender.

Equilibrar o conhecimento da Química teórica com o cotidiano dos alunos é um dos principais problemas enfrentados pelo professor em sala de aula. É válido citar também a problemática do tradicionalismo no ensino, cujo modelo de educação trata o conhecimento como um conteúdo, como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno (NUNES *et al.*, 2012).

A experimentação tem um papel importante nesse processo, porque ela desperta no aluno um interesse maior pela disciplina. Isso porque, através das atividades práticas, ele pode formular hipóteses e relacionar o que observou na prática em com os conteúdos teóricos, amadurecendo, então, o seu conhecimento (MALDANER; ZANON, 2007). Na ótica de Penaforte e Santos (2014), é essencial a presença da experimentação no ensino de Ciências, pois ela facilita a relação entre a teoria e a prática na aprendizagem.

No entanto, a educação pública no Brasil ainda possui muitas fragilidades. No ensino de Química, o principal entrave para a inserção das práticas experimentais nas aulas é a ausência de laboratório de Química ou de Ciências. Poucas escolas

dispõem de uma estrutura física que comporte os materiais e equipamentos necessários para executar tais aulas (SILVA, 2016). As pesquisas científicas desempenham um papel importante para auxiliar na identificação e proposição de soluções para esses problemas ou, pelo menos, alternativas para minimizá-los.

A experimentação em Química é de suma importância para a aprendizagem dos discentes, visto que ela cria uma maior e melhor relação de proximidade da ciência com o cotidiano, tornando possível dar mais significância às coisas e fenômenos que acontecem no dia a dia.

A construção do conhecimento científico acontece coletivamente (SILVA, 2016). Por essa razão, é importante o uso da experimentação para discutir, observar e possibilitar uma maior interação entre os alunos e motivá-los a questionar e buscar explicações para as coisas que acontecem à sua volta. Dar significado ao mundo é apenas uma das possibilidades oferecidas pela experimentação.

O uso de experimentos como estratégia pedagógica torna o processo de aprendizagem mais atrativo e eficaz por meio das coisas mais simples. A prática em si reflete positivamente no desenvolvimento do saber, porque aumenta a interação e gera a busca pelo entendimento do que está acontecendo naquele momento.

Uma questão importante a se destacar é que a realização de atividades experimentais depende de uma série de fatores, como a disponibilidade de tempo do professor para planejar uma aula que integre os conhecimentos científicos com a realidade dos alunos e, primariamente, de um espaço adequado para se desenvolver as aulas práticas.

De acordo com Silva (2016), existe também a necessidade de uma “reestruturação na infraestrutura escolar, como laboratórios mais equipados, material didático, dentre outros itens necessários ao desenvolvimento das atividades”. Dentro dessa difícil realidade, é mais uma vez atribuída ao professor a responsabilidade de encontrar alternativas para se contornar ou minimizar as problemáticas que surgem no cotidiano da escola.

De acordo com Gomes *et al.* (2017), entende-se por laboratório de ciências naturais “um local devidamente planejado com medidas de segurança para evitar acidentes e que possua infraestrutura para realizar funções específicas”. Na realidade das escolas públicas do Brasil, essa definição é pouco aplicada. Infelizmente, o professor não pode planejar suas aulas contando com um laboratório que deveria existir nas escolas.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi produzir um Laboratório Móvel de Química

(LMQ), utilizando recursos de baixo custo, a fim de analisar suas possíveis contribuições para o desenvolvimento das aulas experimentais de Química no processo de ensino do professor.

Para atingir o objetivo proposto, aplicou-se um questionário a três professores da educação básica do município de Sousa-PB, para verificar se suas escolas dispunham de laboratório. Em seguida, desenvolveu-se o LMQ a partir de um projeto idealizado previamente e, na sequência, realizou-se uma entrevista para obter informações mais aprofundadas sobre as experiências dos docentes com o LMQ no processo de ensino de Química.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No ensino de Química, existem complicações na abordagem dos conceitos em decorrência do fato de que essa disciplina trabalha com o mundo microscópico. O ensino tradicional é administrado de forma que o aluno saiba inúmeras fórmulas, decore reações e propriedades, mas sem relacioná-las com o modo como ocorrem na natureza (FARIAS; BASAGLIA; ZIMMERMANN, 2009).

Em oposição ao modelo tradicional de ensino, defende-se que a aprendizagem de Química deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo

físico de forma abrangente e integrada, para que eles possam julgá-las com fundamentos teórico-práticos (NUNES, ADORNI, 2010). Entretanto, não há uma garantia de que o professor esteja preparado para atuar com a interdisciplinaridade, estabelecendo uma relação entre conteúdo e realidade dos alunos.

A tarefa de despertar o interesse do discente para o aprendizado de Química no Ensino Médio, segundo Messender Neto, Pinheiro e Roque (2013), vem sendo um dos desafios encontrados pelos docentes em sala de aula. Diante disso, tem-se uma necessidade de utilizar formas alternativas relacionadas ao ensino de química, que despertem o interesse do aluno para obter uma aprendizagem expressiva dessa ciência.

A importância da disciplina de Química na formação intelectual dos estudantes do ensino médio é inquestionável (MATEUS, 2010), entretanto, tem-se uma realidade em que muitos estudantes não mostram interesse pelo seu estudo. Uma explicação para essa desmotivação é apresentada por Lima e Alves (2016), quando afirmam que isso acontece graças às aulas estritamente expositivas e ao completo desca-so com a parte experimental, evidenciando o fato de que muitos alunos acabam considerando a disciplina “chata”, acreditando ser “coisa só para cientistas”, ou pior ainda, “coisa de doido”.

Uma maneira eficiente para melhorar a qualidade da aprendizagem é a utilização da experimentação no ensino de Química. As atividades experimentais permitem ao discente uma compreensão de como a Química se constrói e se desenvolve, pois, a partir delas, ele presencia a reação em tempo real (FARIAS; BASAGLIA; ZIMMERMANN, 2009).

Nessa mesma perspectiva, Silva e Leão (2018) afirmam que “a experimentação é utilizada por grande parte dos professores das disciplinas de ciências da natureza, e é concebida como indispensável para o desenvolvimento do ensino dessa área do conhecimento”. Essa relevância se dá pelo fato de que ela auxilia na compreensão de fatos e fenômenos abstratos da realidade dos discentes. A experimentação tem uma importante contribuição enquanto proposta metodológica, porque baseia-se na racionalização, indução e dedução, desmistificando a crença antiga de que a química teria uma relação com entidades divinas (SILVA, 2016).

De acordo com Silva (2016), “a maneira como um professor apresenta determinado assunto influencia na aceitação e interesse do aluno”. Isso justifica o fato de a experimentação ser bem aceita pelos alunos, pois eles tendem a se motivar “pelo que é diferente da sua vivência” em sala de aula.

Rosito (2008) reforça que a utilização da experimentação é considerada, para o ensino de Ciências, como essencial para a aprendizagem científica. Porém, é essencial que haja elaboração, planejamento e um conhecimento teórico mostrado previamente, para, só então, poder comprovar a teoria através das aulas práticas e associar esse conhecimento com o cotidiano (REGINALDO; SHEID; GÜLLICH, 2012).

Grande parte dos professores acreditam que a experimentação pode transformar e contribuir positivamente para o ensino de Química, no entanto ela ainda é pouco frequente nas escolas (SILVA, 2016). Os motivos elencados pelos professores são a inexistência de laboratórios — quando estes existem, não há recursos para manutenção —, além da falta de tempo para planejar suas aulas (GONÇALVES, 2005). No entanto, apesar desses problemas, existem possibilidades de se criar meios para realizar experimentos na própria sala de aula com materiais alternativos ou de baixo custo.

A experimentação contribui para a mudança de atitude dos alunos, de modo que eles saiam da figura de meros ouvintes e passem a atuar como pensadores capazes de refletir, questionar e argumentar sobre as discussões propostas (SILVA, 2016).

No imaginário popular, existe uma percep-

ção da química como algo nocivo e da experimentação restrita apenas ao uso de laboratórios com experimentos explosivos com cores aparecendo o tempo inteiro. Mas, de acordo com estudos de Rosa e Rosa (2010), a experimentação vai bem além disso. Ela pode ser desenvolvida a partir de quatro concepções teórico-metodológicas:

- 1) Demonstrativa: versa sobre a demonstração da ciência de acordo com uma verdade absoluta e imutável. Está fortemente ligada ao empirismo, onde o conhecimento se dá pela observação e comprovação de algo já existente;
- 2) Empírico-Indutivista: concepção com raízes positivistas, é embasada principalmente no empirismo de Aristóteles e enfatiza a observação e a experimentação como fonte do conhecimento;
- 3) Dedutivista-Racionalista: experimentação baseada em hipóteses derivadas de pressupostos teóricos. Há uma influência dos conhecimentos prévios na construção do conhecimento, tornando-o sujeito à transformações e reconstruções;
- 4) Construtivista: estruturação da experimentação a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, na forma de problemas ou

testagem de hipóteses. Nesta concepção, o conhecimento é (re)construído de acordo com o que já existe. Ela norteia a aprendizagem e leva em consideração os saberes experienciais da realidade no processo.

A escolha pela abordagem que melhor se adequa ao processo de ensino depende, sobretudo, do domínio do conteúdo por parte do professor e de um planejamento bem estruturado, no qual haja clareza acerca dos objetivos que se deseja alcançar com as aulas práticas. A opção por atividades investigativas pode enriquecer as aulas e despertar a motivação dos alunos.

Contudo, a perspectiva investigativa possui um perfil com características distintivas. De acordo com Silva (2016), são elas: ser guiada a partir de um problema levantado; ter o envolvimento dos alunos nas elaborações e testes de hipóteses experimentais; propiciar que os alunos colem e analisem os dados; motivar os alunos a explicar a partir de evidências; e promover a discussão das ideias entre os alunos, sob a mediação do professor.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A primeira etapa da pesquisa correspondeu à coleta de dados e foi realizada com o auxílio de um questionário para conhecer a realidade das es-

colas em que os docentes trabalham no que diz respeito à presença ou ausência de laboratório. Os professores respondentes serão designados no texto como P1, P2 e P3.

A partir da análise dos dados, concluiu-se que, dentre as 7 (sete) escolas envolvidas, 5 (cinco) não possuíam laboratório de Química/Ciências, 1 (uma) tinha e utilizava regularmente o espaço, enquanto a última possuía-o, porém este não era utilizado em virtude da sua infraestrutura inadequada.

Diante dessa realidade, o P2 afirmou que “a escola não possui espaço físico para comportar um laboratório”. O P3 reforçou essa mesma ideia e adicionou que seria necessário “construir um local adequado, pois as escolas já estão com todas as salas ocupadas”.

A falta de laboratório de Química/Ciências nas escolas é um fato preocupante, pois a disciplina de Química necessita de um espaço pedagógico como esse para que sejam desenvolvidas aulas experimentais e, assim, aproximar essa ciência do cotidiano dos alunos, evidenciando e explicando os fenômenos que ocorrem no seu dia a dia.

Após a análise e interpretação dos dados citados acima, iniciou-se a construção do LMQ com sobras de madeira de uma marcenaria especializada em fabricação de móveis e objetos de madeira em geral. Os pedaços que foram colhidos estavam

separados e prontos para serem descartados. A escolha desse tipo de material deu-se em virtude de sua disponibilidade, baixo custo e, sobretudo, visando o seu reaproveitamento.

O LMQ foi pensado como uma alternativa para se levar experimentos de química para a sala de aula de maneira prática, segura e eficiente. O critério inicialmente adotado para seleção dos pedaços de madeira foi a dimensão. Os pedaços só precisam ter um tamanho mínimo adequado para serem serrados e trabalhados.

A Tabela 1 mostra a descrição de toda a parte de madeira necessária para construção do LMQ, suas quantidades, bem como suas respectivas dimensões:

**Tabela 1** – Pedaços de madeira necessários para produzir o LMQ

Descrição	Quantidade	Comprimento	Largura	Altura
Laterais	24	30 cm	2 cm	12 cm
Fundo	12	36 cm	2 cm	12 cm
Base	2	30 cm	2 cm	40 cm
Tampa	2	30 cm	2 cm	40 cm
Gaveta	4	25 cm	19,5 cm	36 cm
Gaveta	2	25 cm	26,5 cm	36 cm
Tiras	30	30 cm	0,3 cm	18 cm

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Todos os pedaços de madeira foram serrados com base nos valores da Tabela 1. O procedimento descrito pode ser melhor visualizado através da Figura 1:

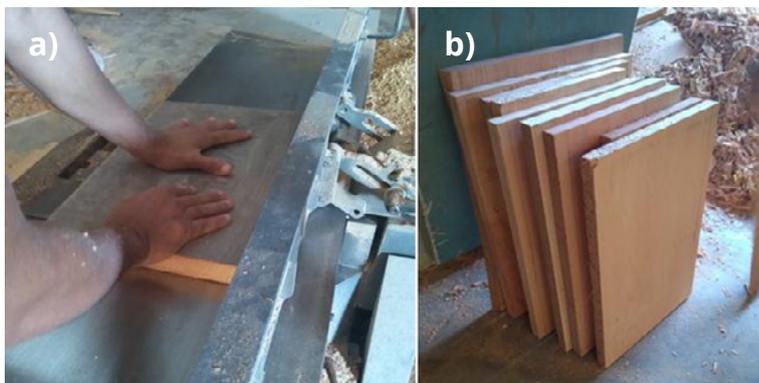
**Figura 1** – Corte dos pedaços para as laterais (A) e traseira (B e C) do LMQ



**Fonte:** Elaborada pelo autor

Na segunda etapa, foi feito o planeamento dos pedaços de madeira cortados. Esse processo serve para retirar as imperfeições presentes na superfície da madeira e dar um acabamento melhor, a fim de melhorar o seu aspecto visual. A Figura 2 permite visualizar o procedimento descrito:

**Figura 2** – Planeamento da madeira (A) e planeados (B)



**Fonte:** Elaborada pelo autor

Após o tratamento descrito, iniciou-se a montagem do LMQ. Para prender cada pedaço foi utilizado cola de madeira e uma pistola de grampos. Esse procedimento pode ser melhor visualizado na Figura 3:

**Figura 3** – Montagem (A) e acabamento (B e C) do LMQ



**Fonte:** Elaborada pelo autor

Foram feitas duas caixas independentes e de tamanhos iguais. Elas foram pensadas de modo a poderem comportar três gavetas, cada. Em cada gaveta foi adicionado um separador móvel no meio para controlar a inserção e manipulação de reagentes e materiais.

Terminado o processo de inserção dos suportes das gavetas, elas foram encaixadas em seus devidos lugares. Por fim, foram cavadas duas fendas em cada caixa para embutir duas dobradiças com rolamentos. As dobradiças auxiliaram na união e na abertura dos dois lados do LMQ. Para torná-lo mais prático, oito rodinhas com rolagem de 360° foram instaladas na parte de baixo do LMQ, permitindo uma melhor mobilidade e apoio. Elas são resistentes e suportam o peso do LMQ, ainda que todas as gavetas estejam completamente preenchidas com materiais e reagentes. Um puxador de madeira também foi aparafusado na parte superior para facilitar o transporte. Esse processo de finalização é evidenciado na Figura 4:

**Figura 4** – LMQ finalizado aberto (A) e fechado (B).



**Fonte:**

Elaborada pelo autor

As dimensões do LMQ, após a execução de todas as etapas, equivalem a: 40 cm x 60 cm x 76 cm (comprimento x largura x altura). Também foi inserida uma trava de segurança para fechar e preservar o conteúdo do LMQ e para evitar que pessoas não autorizadas pudessem abri-lo, sob o risco de causar algum acidente.

Após o desenvolvimento, o LMQ foi levado e apresentado aos professores participantes da pesquisa. Feito isso, solicitou-se que cada docente elaborasse uma aula experimental e desenvolvesse-a com o auxílio desse laboratório móvel. O objetivo era avaliar como e até que ponto esse objeto educacional poderia contribuir para o ensino de Química numa escola que não dispunha de infraestrutura adequada para tal fim.

A entrevista semiestruturada foi utilizada com o intuito de compreender melhor a experiência que os docentes pesquisados tiveram durante o desenvolvimento de uma aula prática de Química com o LMQ. Ela foi feita de maneira individual e num local distinto de onde ocorreu o desenvolvimento da aula prática. Os resultados e discussões desse momento estão explicitados abaixo.

Em relação às primeiras impressões sobre o LMQ, o P1 afirma estar fascinado pelo material. Essa reação foi vista como positiva, porque, de

acordo com ele, o LMQ é “bastante criativo, acessível e muito prático de ser locomovido e transportado para as salas de aula”. Já o P2 diz que o laboratório é “atrativo por ser algo novo para os estudantes”. Ele enfatiza que essa novidade ativa, imediatamente, o interesse e atenção dos alunos, antes mesmo da execução de qualquer experimento. Nesse mesmo contexto, o P3 vê o LMQ como uma “ótima alternativa para ajudar nas aulas práticas de Química”, visto que as escolas em que trabalha não possuem laboratório. Quanto ao corpo físico do LMQ, ele destaca que é feito com material resistente, de fácil transporte e bem útil para desenvolver as aulas práticas em sala.

Inicialmente, percebe-se uma boa aceitação do LMQ por parte dos professores. Em todas as respostas eles apontam pontos positivos e qualidades dessa ferramenta pedagógica e revelam uma percepção prévia de que, com ela, seria possível melhorar o ensino-aprendizagem, por se tratar de algo novo, criativo e resistente ao uso.

Acerca da estrutura física do LMQ, o P1 ratifica que ele foi “muito bem planejado para a sua funcionalidade”. Ele reforçou ainda que essa ferramenta pedagógica é prática e de fácil acesso, podendo ser levada a qualquer sala de aula. Isso agiliza e facilita o trabalho docente. Quanto à disposição de espaço no interior do LMQ, ele afirma

ainda que a quantidade de compartimentos presente nele é suficiente para transportar os materiais necessários para qualquer aula prática que se pretenda desenvolver em sala de aula.

O P2 também evidencia que o LMQ possui bastante espaço para guardar materiais diversos para a realização de experimentos, o que auxilia bastante quando na escola não há lugar seguro para guardar seus materiais, além de trazer maior comodidade e facilidade para o professor. Em virtude de a escola não dispor de um espaço seguro para guardar os materiais, ele enxerga o LMQ como uma saída para evitar o acesso não autorizado de outras pessoas ao seu material de aula.

O P3 afirma que o LMQ foi bem planejado e destacou a “aparência rústica, resistência e que ele é visualmente bonito”. Além disso, afirmou que atendia às suas necessidades, porque comporta a maior parte dos materiais de que ele precisaria para realizar as aulas práticas. Outro aspecto relevante foi o destaque para as dimensões do LMQ. O docente afirmou que “mesmo em portas estreitas, é possível passar com ele”, acrescentando ainda que, não havendo um espaço adequado na sala de aula, daria para realizar os experimentos em cima do próprio LMQ.

Podemos perceber que os posicionamen-

tos dos professores são semelhantes. Todos eles abordaram aspectos relacionados a portabilidade, segurança, organização espacial do LMQ e até ao próprio aspecto visual que, segundo eles, desperta no aluno a curiosidade pela novidade apresentada.

Quando instigados a falar sobre pontos positivos do LMQ, o P1 relata que é “mais um recurso didático que pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem”. Como sua escola não dispõe de laboratório, com o LMQ seria possível planejar e realizar experimentos com materiais alternativos, usando reagentes que façam parte do dia a dia dos alunos, facilitando, assim, o processo de ensino.

O P2 e o P3 atribuíram como pontos positivos: o espaço físico do LMQ — que, segundo eles, era satisfatório e versátil; o seu potencial atrativo, visto que os alunos demonstraram, segundo eles, um olhar atento e curioso; a segurança, pois se poderia guardar o material ao fim de cada aula dentro do próprio laboratório, sem a preocupação com acessos não autorizados; e, por fim, a facilidade no seu manuseio, que permitiu a locomoção dentro do ambiente escolar de maneira fácil. O P3 destacou o fator do baixo custo na fabricação do LMQ e o seu aspecto visual atrativo.

Partindo do pressuposto de que tudo pode

ser melhorado, o P1 destacou que, como recurso, o LMQ ainda estava em fase de construção e aperfeiçoamento, mas acreditava que, posteriormente, seria possível adicionar novos materiais a ferramenta pedagógica, permitindo que novas práticas fossem planejadas para favorecer o seu uso nas aulas de Química. Apesar de mencionar essas questões, ele afirmou que a maior dificuldade que sentiu, de fato, foi desenvolver a aula prática sem ter preparado um roteiro ensinando como utilizar os equipamentos para que os alunos pudessem acompanhar melhor a aula.

Outro ponto destacado pelo P1 foi a questão do transporte do LMQ de casa para a escola e de uma escola para outra. Ele acredita que, devido ao seu tamanho, esse material deve ficar dentro da escola como laboratório que, apesar de móvel, seja conduzido apenas de uma sala para outra. Essa observação foi feita após ele perceber que seria necessário tirar todos os equipamentos e reagentes de dentro do LMQ para, só então, colocá-lo no carro e leva-lo até a escola.

Nessa mesma ótica, o P2 apontou para uma falta de identificação do material nas gavetas do LMQ e considerou isso relevante, porque a maioria dos experimentos que ele levava para sala de aula eram desenvolvidos pelos seus próprios alunos. É algo importante, de fato, para melhorar o

projeto, pois evita aberturas desnecessárias para se procurar alguma coisa. Essa identificação economizaria tempo e facilitaria o acesso ao material. Já o P3 salientou que o espaço interno poderia melhorar no quesito da acomodação dos vidros mais frágeis, pois a agitação durante o transporte poderia quebrá-los. Sugerindo ainda uma identificação externa, para que os alunos reconhecessem que aquela ferramenta pedagógica era um laboratório.

Em relação às possibilidades de melhoria trazidas pelo LMQ para a prática de ensino, o P1 afirmou que o trabalho com mais esse recurso facilitou não só a sua prática, mas também a aprendizagem dos alunos e a própria formação da construção do conceito científico, pois eles tiveram a oportunidade de assimilar e concretizar os conteúdos teóricos a partir da aula prática. Já o P3 endossou a fala do P1 e acrescentou que, vistas as dificuldades enfrentadas devido à ausência de laboratórios nas escolas, o LMQ apresenta-se como um excelente recurso, capaz de facilitar os processos de ensino e de promover uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

O P2 acrescentou que “o LMQ minimiza o trabalho com o trânsito de materiais de experimentos entre as salas de aulas. Geralmente, o professor carrega muito material nas mãos.” As-

sim, entende-se que sua resposta valida o uso do LMQ, uma vez que essa ferramenta minimiza o trabalho com o trajeto de recursos entre as salas de aulas, já que o material carregado, é por vezes demasiado, necessitando de um esforço superior à capacidade física do docente.

A respeito da mobilidade do LMQ dentro do ambiente escolar, o P1 afirmou que não encontrou dificuldades para transportá-lo até a sala de aula. O P2 também endossou a facilidade de transporte e manuseio. Já o P3 adicionou que o LMQ parece muito com uma mala de viagens: muito leve de se carregar porque tem rodinhas com rolagem de 360 graus e, mesmo que ele esteja cheio de materiais e reagentes, seria fácil de se transportar.

Percebeu-se que todos os detalhes de mobilidade planejados para essa ferramenta pedagógica foram bem-sucedidos. Essa conclusão deriva da opinião expressa pelos professores pesquisados. Pode-se perceber que, tanto vazio quanto cheio de materiais, o LMQ pode ser conduzido para qualquer sala de aula dentro da escola sem tanto esforço e dificuldade.

Com base nos experimentos escolhidos pelos professores para serem desenvolvidos nas suas aulas com a ajuda do LMQ, montou-se a Tabela 2.

**Tabela 2** – Experimentos desenvolvidos pelos professores com o LMQ

PROFESSOR	SÉRIE	EXPERIMENTOS
1	1 <sup>a</sup>	1. Comprimido efervescente + água 2. Carbureto + água 3. Carbureto + água + fogo 4. Água + permanganato de potássio + vinagre + água oxigenada
2	1 <sup>a</sup>	1. Comprimido efervescente + água 2. Coca cola + água sanitária 3. Carbureto + água + fogo 4. Água + permanganato de potássio + vinagre + água oxigenada
3	1 <sup>a</sup>	1. Comprimido efervescente + água 2. Carbureto + água 3. Carbureto + água + fogo 4. Água + permanganato de potássio + vinagre + água oxigenada

**Fonte:** Elaborada pelo autor

A partir da análise da tabela, constatou-se que todos os professores optaram por desenvolver experimentos em turmas de 1<sup>a</sup> série do ensino médio. Pressupõe-se que tal escolha se deva ao fato de que são experimentos mais fáceis de se realizar e que empregam materiais baratos e fáceis de serem encontrados no mercado. A busca pelo melhor custo-benefício foi algo muito evidenciado pelos respondentes, pois, todos os materiais e reagentes foram custeados por eles.

Vale destacar que os experimentos selecio-

nados pelos docentes foram utilizados para reforçar aquilo que o professor havia trabalhado ou estava mostrando em sala, de maneira teórica. Essa estratégia foi adotada por eles para que pudessem retomar e complementar toda a discussão teórica a partir da vivência prática.

Quando questionado se o LMQ atendeu e/ou atenderia às suas necessidades de desenvolver aulas práticas nas escolas que não possuíam laboratório, o P1 foi categórico, afirmando que sim. O docente sugeriu ainda que fossem mostrados os recursos, equipamentos, reagentes e materiais que poderiam ser utilizados nesse laboratório para otimizar ainda mais o trabalho dos demais professores que desejassem utilizá-los em suas aulas.

O P2 corroborou com o posicionamento do P1, afirmando que atendia suas necessidades tendo em vista que a maior dificuldade enfrentada por ele era o transporte de materiais e o LMQ supriu muito bem essa necessidade. Assim, entende-se que o LMQ atendeu as suas conveniências, trazendo mais segurança, comodidade e otimização do seu trabalho.

O posicionamento do P3 permeia os dois primeiros. Ele ratificou que o LMQ era uma excelente opção, pois dava para deixar todo o material acondicionado dentro dele, já que é dotado de tranca. Acrescentou ainda que esse aspecto era

muito positivo, pois as aulas eram curtas e o docente perderia muito tempo levando e trazendo os materiais para sala de aula, por mais simples que fosse o experimento. Vê-se, portanto, que a eficiência e a segurança do LMQ otimizaram o trabalho do professor trazendo um maior aproveitamento da aula, tornando o processo de ensino mais fluido e eficaz.

## **CONCLUSÃO**

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou compreender as possibilidades e desafios no desenvolvimento das aulas experimentais de Química no processo de ensino do professor a partir de um Laboratório Móvel de Química (LMQ), produzido com recursos de baixo custo.

Verificou-se, através do questionário aplicado aos professores, que o desenvolvimento de aulas práticas nas escolas públicas ainda é tímido, em virtude da falta de laboratórios e de recursos financeiros para mantê-los. Os dados obtidos pelo questionário conseguiram mostrar essas e outras fragilidades existentes no processo de ensino.

Diante da importância do assunto, torna-se necessário desenvolver metodologias que favoreçam o processo de ensino de Química perante essa realidade. Tais metodologias devem promo-

ver uma economia não apenas de tempo, mas também dos custos dos materiais e vidrarias, que, como vimos nesta pesquisa, acabam sendo arcados, por vezes, pelo próprio professor.

A utilização do LMQ como um produto educacional para auxiliar no desenvolvimento das aulas práticas de Química, tornou o processo de ensino mais prático e eficiente. Constatou-se, a partir da opinião dos professores, que essa ferramenta contribuiu positivamente para o ensino de Química e despertou o interesse dos alunos pelas aulas.

## REFERÊNCIAS

FARIAS, C. S.; BASAGLIA, A. M.; ZIMMERMANN, A. A importância das atividades experimentais no Ensino de Química. In: **1º CPEQUI – 1º CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA**. Anais... Londrina, 2009. Disponível em: <<https://www.uel.br/eventos/cpequi/Completo-pagina/18274953820090622.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FERNANDEZ, C. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 205 - 224, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152691/149188>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GOMES, P. W. P.; MODESTO, J. S.; GOMES, P. W. P.; SOUZA, R. F. O uso de um laboratório portátil com materiais reciclados nas aulas práticas de ciências naturais. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. Manaus, v. 10, n. 22, p. 74 - 83, jan. - jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/632/601>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GONÇALVES, F. P. **O texto de experimentação na educação em Química**: discursos pedagógicos e epistemológicos. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/quimica\\_artigos/dissert\\_fabio\\_goncalves.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/quimica_artigos/dissert_fabio_goncalves.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2022.

LIMA, J. O. G.; ALVES, I. M. R. Aulas experimentais para um Ensino de Química mais satisfatório. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 428 - 447, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/2913/2975>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MATEUS, A. L. **Química na Cabeça 2**: mais experimentos espetaculares para você fazer em casa ou na escola. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MESSENDER NETO, H. da. S.; PINHEIRO, B. C. S.; ROQUE, N. F. Improvisações Teatrais no Ensino de Química: Interface entre Teatro e Ciência na Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 100 - 106, 2013. Disponível em: <[http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35\\_2/06-RSA-37-11.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/06-RSA-37-11.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NUNES, A. S.; ADORNI, D. S. O ensino de química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga-BA: o olhar dos alunos. In: NUNES, A. S.; ADORNI, D. S. **Encontro dialógico transdisciplinar**. Anais... Vitória da Conquista - BA: Enditrans, 2010. Disponível em: <[https://docplayer.com.br/storage/72/67924108/1642015959/V\\_QoCw2997OSYSXjaz-8XUA/67924108.pdf](https://docplayer.com.br/storage/72/67924108/1642015959/V_QoCw2997OSYSXjaz-8XUA/67924108.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NUNES, T. *et al.* (Org.) **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. 20 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PENAFORTE, G. S.; SANTOS, V. S. O ensino de química por meio de atividades experimentais: apli-

cação de um novo indicador natural de pH como alternativa no processo de construção do conhecimento no ensino de ácidos e bases. **EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente. v. 13, n. 2, p. 8 - 21, 2014.

REGINALDO, C. C; SHEID, N. J; GÜLLICH, R. I. C. O ensino de Ciências e a experimentação. In: **IX ANPESUL - Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**. Anais... Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2782/286>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ROSA, C. W.; ROSA, A. B. Discutindo as concepções epistemológicas a partir da metodologia utilizada no laboratório didático de Física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 52, n. 6, p. 1 - 11, 2010. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3234Werner.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ROSITO, B. A. O Ensino de Ciências e a Experimentação. In: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, E. A. M.; LEÃO, M. F. Desafios e contribuições da experimentação na formação inicial de professores de Química. **Revista Amazônica de Ensino**

**de Ciências**, [S.L.], v. 11, n. 24, p. 153 - 159, dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1277/817>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, V. G. **A importância da Experimentação no Ensino de Química e Ciências**. 2016. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136634/000860513.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jan. 2022.



## **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUA RELAÇÃO COM COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS**

ANA CAROLINE DA SILVA AVELINO

FELÍCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA

AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA

### **APRESENTAÇÃO**

O Ministério da Educação, com o objetivo de estabelecer aspectos normativos para a educação brasileira, homologou em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolvendo os currículos das Unidades Federativas, bem como, as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas que contemplam a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esse documento normativo é pautado na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 2013), sendo válido em todo o território brasileiro e tem como finalidade

promover a formação integral dos sujeitos e uma melhor estruturação da sociedade. Ele determina conhecimentos, habilidades e competências que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

A BNCC está organizada em dez competências gerais, sendo que cada competência é constituída por um conjunto de conhecimentos conceituais e procedimentais, juntamente a habilidades cognitivas e socioambientais, bem como atitudes e valores (BRASIL, 2017). Com essa estrutura, tem-se como objetivo a transformação da sociedade de modo que o ser humano se entenda como sujeito ativo do meio em que vive, seja justo e preserve a natureza (SIPAVICIUS; SESSA, 2019; JUNIOR; MARCONDES, 2010).

Nesta perspectiva, o documento busca garantir uma equidade da educação, apresentando os conteúdos mínimos que devem ser ministrados a todos os estudantes nas suas respectivas séries ou anos (BRANCO *et al.*, 2020), com o objetivo de promover o desenvolvimento para uma educação integral e, assim, construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária (BRASIL, 2017).

Em consonância com a BNCC, Perrenoud (1999) define competências como a capacidade que o sujeito adquire em agir de maneira eficaz diante de uma determinada situação, sustentado em conhecimentos sem se limitar a eles. Logo,

elas são manifestadas quando o aluno utiliza seus saberes prévios integrados a outros diante de um determinado problema, com o objetivo de resolvê-lo. Zabala e Arnau (2010, p. 41) também corroboram com o que preconiza a BNCC quando ressaltam que “ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia”. Dessa forma, um ensino com enfoque no desenvolvimento de competências possibilita a formação de cidadãos, que agem resolvendo situações do seu cotidiano.

Em conformidade com a BNCC, Luckesi (2011, p. 409) enfatiza que “[..] competência significa a capacidade de fazer alguma coisa de modo adequado, servindo-se, para tanto, de variadas habilidades.” Ele defende que as competências e habilidades se diferenciam pela dimensão e que há uma relação de dependência entre elas, apontando que “[...] a posse de uma competência, qualidade complexa, exige a posse de um conjunto de habilidades simples” (LUCKESI, 2011, p.409). Dessa forma, a função do professor, bem como, da escola de forma geral, vai além do ensino e aprendizagem de conhecimentos, compreende também ensinar e propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências, para que os alunos, na qualidade de cidadãos, possuam capacidade de agir de ma-

neira eficiente diante de determinadas situações a eles impostas.

Nessa perspectiva, o ensino na área das Ciências da Natureza se configura como um importante espaço para o desenvolvimento de habilidades e competências, pois, a depender da maneira como os conteúdos são ensinados, eles podem permitir aos alunos desenvolver e aperfeiçoar suas capacidades procedimentais, conceituais e atitudinais diante de um problema. Em vista disso, um ensino que estimule a participação ativa dos discentes no processo da aprendizagem envolvendo situações-problema, permitindo a comunicação e a investigação, pode ser capaz de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Sabendo-se que a BNCC é um documento normativo que orienta a educação básica indicando Competências Específicas (CE) — que se espera que os alunos desenvolvam na área das Ciências da Natureza — e considerando também teóricos que evidenciam Competências Científicas (CC), têm-se o seguinte questionamento norteador deste trabalho: em que perspectiva a BNCC aborda as Competências Científicas? Neste sentido, nosso objetivo é realizar uma discussão acerca da relação presente entre as Competências Específicas da BNCC na área de Ciências da Natureza no ensino fundamental e as Competências Científicas.

## **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA BNCC NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O componente curricular de Ciências no ensino fundamental está em articulação com as competências gerais para a Educação Básica com intuito de garantir aos discentes o desenvolvimento de Competências Específicas (BRASIL, 2017). Segundo Castro *et al.* (2020), as Competências Específicas reafirmam o que os discentes devem aprender e, mais do que isso, propõem que eles devem relacionar o que aprenderam com o cotidiano.

Na área de Ciências da Natureza na etapa do ensino fundamental, a BNCC apresenta oito Competências Específicas, que são detalhadas a seguir de acordo com as características temáticas similares entre elas. Começamos a discussão pelas Competências Específicas 1 e 2:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar

aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 324)

Elas fazem referência a alfabetização científica, compreendida em seus diversos aspectos, desde o entendimento de conceitos referentes à constituição social e histórica da ciência, até a compreensão das questões inerentes às aplicações da ciência no meio social, ambiental e ético. Neste sentido, o desenvolvimento de conhecimentos científicos, e a tomada de decisões diante situações que envolvem os contextos científicos e tecnológicos (CARVALHO, 2013; MARCONDES, 2018).

Neste sentido, essas competências contribuem para mudanças na relação entre os indivíduos em sociedade, visto que colocam a necessidade de uma compreensão das interações entre a ciência, a utilização da tecnologia e os problemas da sociedade, na busca de avaliar os problemas, criando soluções que beneficiem o coletivo (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013; MARCONDES, 2018).

A seguir, as Competências Específicas 3, 4 e 6 abordam o uso das tecnologias digitais:

3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o

digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. 4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho. 6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. (BRASIL, 2017, p. 324)

A utilização dessas tecnologias digitais surge como uma maneira de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos das Ciências da Natureza necessários para o aluno atuar de forma efetiva no meio educacional. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) estão cada vez mais presentes na vida dos estudantes brasileiros. Na era tecnológica, os jovens estão permanentemente conectados, utilizando o celular (*smartphone*) e, neste âmbito, os recursos tecnológicos se tornaram mais do que uma ferramenta de comunicação entre os sujeitos, mas

uma forma de se relacionarem uns com os outros, constituindo-se como uma cultura: a cultura digital (SILVA; BORGES, 2020).

Além de dar destaque ao uso das tecnologias digitais, a Competência Específica 3 enfatiza o estímulo à curiosidade para formular perguntas, encontrar as próprias respostas e desenvolver soluções amparadas nos conhecimentos das Ciências Naturais (BRASIL, 2017; SILVA; BORGES, 2020). Assim, a BNCC propõe a utilização das tecnologias digitais entrelaçadas ao cotidiano do estudante, como forma de se apresentar os conhecimentos científicos para uma juventude cada vez mais informatizada e conectada. Já através da Competência Específica 4, visa-se que o sujeito se torne apto a utilizar as tecnologias digitais no ambiente em que vive, bem como, em eventuais situações do trabalho.

A Competência Específica 6 ressalta a importância do uso de diferentes tipos de linguagens e de tecnologias digitais da informação e comunicação. Essa competência corrobora como uma estratégia para formar sujeitos críticos, capazes de buscar as informações que necessitam e, assim, irem se tornando ativos no processo de escolha das fontes e mídias que irão utilizar para adquirir as informações necessárias para construir seu próprio conhecimento (BORGES, 2018).

A Competência Específica 5, por sua vez, não traz o enfoque voltado para o uso das tecnologias digitais:

5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 324).

Ela tem como objetivo instrumentalizar os sujeitos para o processo investigativo, para a identificação de informações confiáveis ou não. Desta forma, ao se apropriarem dessa CE, os alunos tenderiam a se tornar críticos quanto às informações que lhes são expostas. Outro ponto relevante é a menção à consciência socioambiental e ao respeito individual e para com o próximo, visto que, quando o aluno cuida e preserva a natureza e o meio social em que vive, aprende a valorizar tanto o espaço no qual está imerso quanto os indivíduos que nele estão.

A seguir, transcrevemos a Competência Específica 7: “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e res-

peitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.” (BRASIL, 2017, p.324). Nessa competência, temos uma abordagem relacionada ao corpo humano e à saúde em todo o currículo do ensino fundamental, com intuito de que os alunos conheçam, apreciem e cuidem do próprio corpo e do bem-estar individual, coletivo e ambiental. É importante ressaltarmos a ênfase no cuidado com o meio ambiente para o bem-estar do sujeito na preservação dos recursos naturais essenciais para a sobrevivência humana.

A Competência Específica 8 enfatiza o letramento científico, como expresso abaixo:

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 324).

Nela, o processo investigativo está muito além das etapas estabelecidas pelo método científico, há uma valorização da observação, investigação e experimentação (BRANCO *et al.*, 2020). Ser

competente não é seguir apenas procedimentos, é, sobretudo, saber elaborar explicações para o mundo.

Quanto às habilidades na BNCC, por este ser um documento de caráter orientador para os currículos escolares e práticas pedagógicas, não há um detalhamento metodológico das suas aplicabilidades (SIPAVICIUS; SESSA, 2019). As habilidades são delimitadas por área do saber e por etapas de escolarização, sendo que, para cada conteúdo, são explicitadas todas as habilidades que se pretende desenvolver (BRASIL, 2017; BITTENCOURT, 2017). Elas são apresentadas como objetivos gerais e específicos para que, assim, os objetivos de conhecimento propostos para cada área do conhecimento, série e ano possam ser alcançados (SIPAVICIUS; SESSA, 2019).

## **COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS DE ACORDO COM FURMAN E PODESTÁ (2009)**

A partir da percepção da relevância do ensino apoiado no desenvolvimento de competências, as autoras Furman e Podestá (2009), em seu livro intitulado *La aventura de enseñar ciencias naturales*, apresentam concepções importantes no que se refere ao desenvolvimento de Competências Científicas no ensino na área das Ciências da Natu-

reza. Elas associam a ciência a uma moeda, onde um dos lados representa o que sabemos sobre o produto da ciência: os fatos e os pressupostos sobre o universo que se tornam conceitos ensinados na escola. O outro lado representa a ciência como processo, relaciona-se à estratégia através da qual alcançamos o conhecimento, ou seja, à maneira como pesquisadores e cientistas produzem conhecimento. Para que se possa compreender esse outro lado da moeda da ciência enquanto processo, as autoras evidenciam que é fundamental a aprendizagem de Competências Científicas no tocante ao pensar e ao fazer científico.

Furman e Podestá (2009) reconhecem a relevância do ensino progressivo de Competências Científicas no contexto escolar, com a perspectiva de os alunos desenvolverem-se como cidadãos críticos e autônomos na sociedade. Furman e Podestá (2009, p.72, tradução nossa) apresentam sete competências científicas, são elas: “1. A observação e a descrição; 2. A formulação de perguntas investigativas; 3. A formulação de hipóteses e previsões; 4. O planejamento e a realização de experimentos; 5. A formulação de explicações teóricas; 6. A compreensão de textos científicos e a busca de informações; e 7. A argumentação”.

Segundo o levantamento bibliográfico a que recorreremos, as autoras Furman e Podestá (2009)

são as que trazem uma das concepções mais específicas no que diz respeito às Competências Científicas a serem desenvolvidas pelos estudantes. A seguir, é realizado o detalhamento de cada uma das CC listadas pelas autoras.

## 1C - A OBSERVAÇÃO E A DESCRIÇÃO

A observação é o ponto inicial, sendo muito importante para que as outras competências sejam posteriormente desenvolvidas, em razão de que é por meio dela que o aluno vai começar a levantar hipóteses e delinear explicações acerca do que está sendo analisado. Essa competência deve ser ensinada de maneira guiada para que o aluno foque nos aspectos fundamentais do fenômeno que está posto para o estudo, fazendo comparações, buscando semelhanças e diferenças e estabelecendo, assim, generalizações.

A descrição está intrinsecamente associada à observação, já que descreve o que se observa com relação a determinado objeto ou fenômeno que está em análise, podendo ser realizada oralmente ou mediante registros. Destaca-se que é importante que aconteça a diferenciação entre a explicação e a descrição, posto que muitas vezes em que se é solicitada uma descrição, os alunos expressam explicações. Dessa forma, é fundamen-

tal ensinar aos alunos a distinção entre o que se observa (descrição) e o seu porquê (explicação), para que, assim, consigam desenvolver outras Competências Científicas.

## 2C - A FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS INVESTIGATIVAS

Essa é uma competência fundamental a ser ensinada. Para seu desenvolvimento, há um desafio relacionado ao ato de impulsionar os estudantes a fazer indagações de forma natural com relação aos conteúdos trabalhados nas aulas e, sobretudo, ensinar-lhes a formular perguntas que permitam uma investigação. Duas ótimas estratégias para apoiar o desenvolvimento desta Competência Científica são: a apresentação de fenômenos interessantes que não sejam do conhecimento dos alunos, que proporcionem anseio de conhecer, de pesquisar e de analisar; e o emprego de textos que contemplem informações científicas. Estimular a formulação de perguntas pelos alunos não é uma tarefa fácil, porém, utilizar-se de táticas que possam aguçar a curiosidade deles representa uma ótima alternativa para que isso possa acontecer.

## 3C - A FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES E PREVISÕES

Esta Competência Científica está vinculada à

procura do entendimento de determinada situação ou fenômeno que se encontra em análise. Segundo Furman e Podestá (2009) a hipótese é a resposta a uma pergunta investigativa, baseada nos conhecimentos prévios que temos para explicar o fenômeno utilizando a lógica e a imaginação. Porém, para que uma resposta a uma pergunta investigativa se torne uma hipótese, ela deve conter previsões que sejam testáveis. Ou seja, a hipótese carrega subentendida uma previsão que é uma perspectiva sobre o que vai acontecer, sendo suscetível à averiguação.

#### 4C - O PLANEJAMENTO E A REALIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS

Essa Competência Científica precisa ser ensinada gradativamente desde os anos iniciais de escolarização, de forma que o professor proporcione a participação dos alunos nos experimentos simples. Por conseguinte, os estudantes já vão adquirindo conhecimentos sobre o funcionamento do ambiente laboratorial. Dessa maneira, favorece-se a formação de indivíduos autônomos, que levantam hipóteses, planejam como testá-las, analisam e explicam os resultados obtidos. Em concordância com essa perspectiva, Souza *et al.* (2005) relatam que as aulas realizadas no ambiente do laboratório oportunizam ao aluno construir co-

nhecimentos, oportunizando a mudança de conceituação e aprimoramento das suas ações.

## 5C - A FORMULAÇÃO DE EXPLICAÇÕES TEÓRICAS

Essa é umas das Competências Científicas mais importantes a ser ensinada e desenvolvida junto aos alunos. Sasseron e Carvalho (2008, p.339), apresentam essa competência como um dos indicadores de Alfabetização Científica, que

surge quando se busca relacionar informações e hipóteses já levantadas. Normalmente a explicação sucede uma justificativa para o problema, mas é possível encontrar explicações que não recebem estas garantias.

Essa competência envolve a discussão dos resultados, e é nessa fase que os alunos começam a elaborar suas explicações a respeito do objeto ou fenômeno estudado, explicando o que aconteceu e o porquê aconteceu.

## 6C - A COMPREENSÃO DE TEXTO CIENTÍFICOS E A BUSCA DE INFORMAÇÕES

As escolas trabalham de forma excessiva com textos, porém, não se tem uma dedicação acentuada com relação à compreensão dos alu-

nos acerca do conteúdo abordado neles. Nesse sentido, as autoras defendem que a leitura deve ter como objetivo a aprendizagem dos conceitos e o desenvolvimento da competência científica de compreensão. No estudo baseado em uma leitura superficial, na qual o aluno não se comporte ativamente diante do texto para compreendê-lo, ele pouco desenvolve habilidades cognitivas como compreensão, interpretação, análise e síntese (AZAMBUJA; SOUZA, 1995).

Algumas atividades podem ser realizadas para se trabalhar com os textos em sala de aula, como: proposição de mapas conceituais, formulação de questionamentos e explicação da ideia central, de forma a contribuir para uma melhor compreensão do texto pelos alunos. A busca de informações é uma competência que possui vinculação com a procura de outras informações relevantes acerca do conteúdo e a interpretação satisfatória delas, utilizando-se de destreza para seleção de fontes seguras.

## 7C - A ARGUMENTAÇÃO

Essa é uma competência que demanda um pouco mais de tempo para os alunos aprenderem. Portanto, é crucial que o professor ofereça espaços para os alunos expressarem suas opiniões e

compartilharem informações e concepções com os demais colegas de sala. A argumentação é

todo e qualquer discurso em que aluno e professor apresentam suas opiniões em aula, descrevendo ideias, apresentando hipóteses e evidências, justificando ações ou conclusões a que tenham chegado, explicando resultados alcançados. (SASSERON, CARVALHO, 2014, p.395).

Dessa forma, é importante que na escola os alunos aprendam a fundamentar as suas considerações sobre os diversos assuntos emergidos em sala de aula, bem como que saibam procurar fundamentos através do que os colegas apontam.

## **RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS DA BNCC E AS COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS**

É perceptível a relação intrínseca entre o que preconiza a BNCC no que se refere às Competências Específicas e as Competências Científicas singularmente detalhadas por Furman e Podestá (2009). Isso porque o propósito de ambas é contribuir para uma formação humana integral, ou seja, de indivíduos que vão além do conhecer os conceitos da ciência, mas que coloquem em prática e utilizem suas habilidades e competências para intervir na sociedade, propondo soluções para eventuais

problemas e se posicionando como cidadãos crítico e autônomos diante de questões sociais.

Para fundamentar essa discussão, elaborou-se o Quadro 1, que apresenta a relação das CE e CC. Neste quadro, as CE são representadas pela sua numeração seguida da letra E, enquanto as CC são representadas pela numeração seguida pela letra C.

### **Quadro 1** – Relação entre as Competências Específicas e Competências Científicas

<b>CE</b>	<b>CC</b>	<b>Pontos em que convergem</b>
1E e 2E	3C, 4C e 5C.	Dominar procedimentos de investigação científica; Levantar hipóteses; Propor o procedimento experimental; Explicar os resultados obtidos.
3E	2C	Estímulo à formulação de perguntas investigativas.
4E e 6E	1C e 6C	Utilização das tecnologias digitais e não digitais; Busca de informações.
5E	7C	Capacidade de argumentação.
8E	1C, 2C, 3C, 4C, 5C, 6C e 7C.	Tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais; Formar alunos autônomos; Respeitar a saúde individual e coletiva.

Fonte: Autoria própria.

A relação constante da primeira linha do Quadro 1 está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do conhecimento científico. Nesse ponto, a ciência é entendida como um processo na perspectiva de Furman e Podestá (2009), considerando o seu desenvolvimento e os procedimentos que são utilizados para fazê-la, evidenciando que eles devem ser ensinados aos alunos em forma de Competências Científicas. Dessa forma, eles podem progredir na ciência como indivíduos autônomos, que sabem levantar e testar suas hipóteses, propor um procedimento experimental, analisar e comunicar os seus resultados.

É interessante salientarmos que, nessas competências, a ciência deve ser apresentada aos alunos como um processo contínuo, ou seja, não como um produto rígido e acabado na forma de modelos e teorias, mas, sim, dinâmico, visto que os alunos devem agir de forma criativa, dinâmica e autônoma (CASTRO *et al.*, 2020).

Na segunda linha, existe uma relação entre a 3E e a 2C, visto que as duas enfocam a importância de se estimular a curiosidade dos alunos, para que eles se sintam instigados a fazer perguntas sobre o conteúdo trabalhado. Furman e Podestá (2009) e a BNCC destacam a formulação de perguntas investigativas como uma com-

petência científica bastante importante e propõem, ainda, a utilização de estratégias para que os alunos se sintam instigados a fazer perguntas que sejam de cunho investigativo.

Na terceira linha do Quadro 1, as CE e CC tratam sobre o uso das tecnologias como benefício para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos. Na BNCC, a utilização das tecnologias é tratada com ênfase nas CE, já nas CC, não existe uma competência que apresente esse ponto especificamente. Contudo, Furman e Podestá (2009), ainda que com menor destaque, fazem referência ao uso de tecnologias para o aprimoramento da aprendizagem e desenvolvimento de Competências Científicas. Elas relatam que é de suma importância que o professor apresente e ensine durante as observações a utilização de equipamentos como lupa, termômetro, régua, entre outros, que apresentem medidas. Esses instrumentos, ainda que representem tecnologias simples, são ferramentas que nos auxiliam em nossas atividades, configurando-se como instrumentos tecnológicos. As autoras também incentivam os alunos a fazerem pesquisas na internet para conhecerem ainda mais do que se é trabalhado em sala de aula, bem como, para tirar eventuais dúvidas.

Segundo a BNCC, as NTIC são um forte aliado na educação, pois possibilitam aos estudantes conectarem seus interesses ao conhecimento científico, facilitando a pesquisa. Consequentemente, configuram-se como um meio que favorece a aquisição de informações relevantes para o aprendizado (ALMEIDA; SILVA, 2011). O conhecimento científico e a tecnologia podem ser aliados para solucionar eventuais problemas no cotidiano do aluno, e isso pode ser possível quando se tem um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades (MACENO *et al.*, 2011, p. 154).

A argumentação é uma competência relevante no contexto social e que deve ser ensinada e desenvolvida no contexto escolar. Essa competência está relacionada na linha quatro do Quadro 1. Tanto a 5E como a 7C enfocam a importância de os alunos construírem argumentos para defenderem e expressarem suas ideias baseados em referências confiáveis. Para que isso aconteça, Furman e Podestá (2009) tratam nas Competências Científicas que o professor deve possibilitar um ambiente aberto para que os alunos conversem entre si, trocando ideias. Um ensino que trabalhe com situações-problema pode proporcionar o desenvolvimento dessa competência. Nesse sentido, Maceno *et al.* (2011) afir-

mam que, por meio da problematização, os discentes estariam aptos a argumentar, explicar, dialogar e defender suas ideias.

Não foi diagnosticada nenhuma relação entre a CE 7 e as CC. Isso porque a CE7 trata de questões que envolvem o conhecimento, a apreciação e cuidado com o próprio corpo e o bem-estar físico e, nas CC, não existe uma abordagem acerca do cuidado com o corpo humano.

A 8E se relaciona com todas as CC, como visto na última linha do Quadro 1. A BNCC preconiza que o indivíduo deve intervir nas questões científicas, tecnológicas e socioambientais, concordando, assim, com todas as CC listadas por Furman e Podestá (2009), já que estas ressaltam a importância de se formar alunos autônomos, capazes de pesquisar, procurar e analisar informações que enriqueçam o seu aprendizado. Teixeira (2012) aponta que essas atitudes devem ser desenvolvidas durante a educação básica. Nesta etapa de sua formação, os alunos devem lidar com situações investigativas, elaborando trabalhos com autonomia de pesquisa para a resolução de problemas, realizando tarefas discursivas e participando das discussões em sala de aula.

Por fim, na BNCC, as habilidades estão vinculadas aos objetivos gerais e específicos para que se alcance, a cada etapa da educação bási-

ca, aprendizagens essenciais para a formação do cidadão crítico e ativo na sociedade. Essas habilidades estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das Competências Científicas. Luckesi (2011, p. 409) corrobora com o exposto anteriormente quando evidencia que “competência significa a capacidade de fazer alguma coisa de modo adequado, servindo-se, para tanto, de variadas habilidades.” Assim, para o desenvolvimento de uma competência, existe por trás o domínio de um conjunto de habilidades simples.

## **CONCLUSÃO**

Para Chassot (2016), a ciência é uma linguagem que nos auxilia na leitura do ambiente em que estamos inseridos. Nessa perspectiva, na área das Ciências da Natureza articulada com diferentes campos do saber, objetiva-se assegurar aos estudantes o acesso aos saberes científicos, assim como, aos processos de investigação científica (BRANCO *et al.*, 2020). Desse modo, possibilita-se que os alunos desenvolvam um novo olhar sobre o ambiente em que vivem, realizando escolhas e decisões conscientes, alicerçados nos princípios de justiça, igualdade, sustentabilidade planetária e bem-estar individual e coletivo

(BRASIL, 2017).

Para tanto, as competências têm se tornado, no século XXI, cada vez mais importantes para a compreensão dos fenômenos do mundo natural e para a tomada de decisões de caráter político e social que favoreçam a vivência humana de forma democrática e digna, em que o sujeito desenvolva um pensar racional, com a capacidade prática de solucionar problemas. A implementação e desenvolvimento das habilidades e competências presentes na BNCC, assim como as Competências Científicas no contexto escolar, são de suma importância para o desenvolvimento integral do aluno. Isso porque, é por meio delas que o sujeito se torna apto a observar os acontecimentos a sua volta, fazer indagações, analisar as situações, identificar os problemas, levantar hipóteses para solucioná-los e proceder de maneira eficaz, criativa e dinâmica.

Por fim, com base nas discussões realizadas, pode-se afirmar que as Competências Específicas da área das Ciências da Natureza no ensino fundamental estão intimamente conectadas com as Competências Científicas, ainda que na Base Nacional Comum Curricular não exista um tópico específico a respeito dessa relação. Contudo, na BNCC, tal relação pode ser entendida quando se preconiza a importância do acesso ao

conhecimento científico aliado aos conhecimentos que o aluno já possui e da formação do cidadão participativo, ativo e crítico, capaz de transformar o meio em que vive para melhor, com a utilização responsável do saber científico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>>. Acesso em: 21 maio. 2021.

AZAMBUJA, J. Q; SOUZA, M. L. R. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1995.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, p. 553 – 569, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf)>. Acesso em: 18 maio. 2021.

BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação<sup>1</sup>. **Inf. & Soc**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 123-140, abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/38289/19699>>. Acesso em: 18 maio. 2021.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHI-

MA, Lucila Akiko. O letramento científico na BNCC: possíveis desafios para sua prática. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 33, p. 196-215, ago. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/32073/pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 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: 19 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 maio. 2021.

CARVALHO, A. M. P. de. Ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CASTRO, F. P.; MIRANDA, M. C. R. de; MARQUES, R. N. A construção do conhecimento científico na base nacional comum curricular. **Educação**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 107-118, maio. 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n1p107-118. Disponível

em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8740>>. Acesso em: 21 maio. 2021.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

FURMAN, M.; PODESTÁ, M. E. **La aventura de enseñar ciencias naturales**. Buenos Aires: Aique, 2009.

JUNIOR, João Batista Santos; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Identificando os modelos didáticos de um grupo de professores de química. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 101-116, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/NmKsgF6LRG8WjCBwyDNpQkj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACENO, N. G. M.; PEREIRA, J. R.; MALDANER, O. A. M.; GUIMARÃES, O. M. A matriz de referência do Enem 2009 e o desafio de recriar o currículo de química na educação básica. **Química Nova na Escola**, [S.l.] v. 33, n. 3, p. 153 - 159, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/quimica\\_artigos/matriz\\_enem\\_2009\\_curr\\_quim\\_art.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/quimica_artigos/matriz_enem_2009_curr_quim_art.pdf)>. Acesso em: 19 maio. 2021.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 269 - 284, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/DfbXPFVwmsvZyKWFvsRjPvc/?lang=pt>>. Acesso em: 14 maio. 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. A construção de argumentos em aulas de ciências: o papel dos dados, evidências e variáveis no estabelecimento de justificativas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 393 – 410, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RRBvqby7SKCcN6T-QdjbPkfw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 maio. 2021.

\_\_\_\_\_. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre - RS, v. 13, n. 3, p. 333 – 352, jul. 2008. Disponível em: < [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID199/v13\\_n3\\_a2008.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID199/v13_n3_a2008.pdf) >. Acesso em: 22 maio. 2021

SILVA, D.; BORGES, J. Base Nacional Comum Cur-

ricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. **Intercom - RBCC**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 99 - 114, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/interc/a/PPPLXvsK-8JKFdSNQbwM8ggbt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 maio. 2021.

SIPAVICIUS, Bruno Kestutis de Alvarenga; SESSA, Patrícia da Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a área de Ciências da Natureza: tecendo relações e críticas. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, v. 7, p. 03-16, jan./dez. 2019. Disponível em: <[https://redib.org/Record/oai\\_articulo2044780-a-base-nacional-comum-curricular-e-a-%C3%A1rea-de-ci%C3%A2ncias-da-natureza-tecendo-rela%C3%A7%C3%B5es-e-cr%C3%ADticas](https://redib.org/Record/oai_articulo2044780-a-base-nacional-comum-curricular-e-a-%C3%A1rea-de-ci%C3%A2ncias-da-natureza-tecendo-rela%C3%A7%C3%B5es-e-cr%C3%ADticas)>. Acesso em: 14 maio. 2021.

SOUZA, K. R. O. *et al.* O papel das atividades práticas-laboratoriais no ensino de genética. In: **Encontro nacional de ensino de biologia**, 3.anais... Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, p. 343 - 346. 2005.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.





## **PARTE II**

# ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS





## **A TRAMA CONCEITUAL DA PROFISSIONALIZAÇÃO: O PEDAGOGO EM FOCO**

SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO

### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo resulta da tese doutoral intitulada “Formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso”<sup>2</sup>. De natureza qualitativa e de caráter bibliográfico, o capítulo tem como objetivo compreender a trama conceitual que envolve a profissionalização, tais como os processos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo que incidem sobre a profissão do pedagogo. Configura-se num documento que clarifica as diferentes teias que entrelaçam os fios do processo de profissionalização, iniciando-se pela noção de desenvolvimento profissional.

---

2 Tese defendida no ano de 2018, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal).

A problemática identificada reside nas pesquisas de Macedo (2018), que, referindo-se à **realidade brasileira**, denotam que o curso de Pedagogia passou, desde a sua origem no ano de 1939, por uma **crise identitária**, configurada:

[...] pela frequente oscilação entre o bacharelado e a licenciatura [...] apesar de suas funções terem sido ampliadas para o campo da Pedagogia Social a partir da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996. As investidas históricas em tentar definir o perfil identitário do pedagogo corroboraram na formação dos alicerces da noção de que é o pedagogo um “profissional que educa”, portanto, da “educação”. (MACEDO, 2018, p. 288).

O fato é que é preciso superar o contexto das indefinições acerca do papel do pedagogo, cujo cerne do trabalho ainda se encontra associado a um rol de contradições, especialmente em relação ao novo campo que tem se estendido, o dos espaços não escolares/Pedagogia Social. Para além da **crise identitária**, a profissão tem sido também assolada por alguns descompassos nas relações entre teoria e prática e pela precarização do trabalho, materializada, por vezes, nas questões relativas à remuneração salarial. Depreende-se disso que as discussões em pauta permitem que se percebam

os trajetos que envolvem a profissionalização e que denotam **luzes** para a superação dessas fragilidades e da indefinição do trabalho pedagógico.

O texto, apesar de ser dirigido especialmente ao pedagogo, permite inúmeras reflexões na esfera da profissionalização, de modo a que se pense de forma **consciente** acerca do **saber-fazer** no âmbito de múltiplos espaços laborais. Adiante, apresentamos as considerações acerca do sentido do vocábulo “consciência” adotado neste trabalho:

[...] o poder que o homem tem de ser para si. A reflexividade é, pois, sua propriedade fundamental. Ser consciente é saber e saber que se sabe [...]. Ser consciente é saber-com: *cum-sciere*. É saber con-sigo. É partilhar o seu próprio saber, sabendo que o sabe. Mas esse saber inclui ainda os seus próprios limites. Ou seja: ser consciente é saber que sabe, mas também que existe o que não se sabe. (PATRÍCIO, 1995, p. 17).

No que se refere à profissão do pedagogo, aproveitamos o ensejo para melhor clarificar sua definição a partir das palavras que seguem:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e

assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Em linhas gerais, o pedagogo é o profissional da educação que, em espaços formais ou não formais, direciona a sua ação educativa de forma intencional, **consciente**, e que desenvolve seu trabalho com base em espaços orientados à **pedagogização** do ensino, com metodologias, métodos, técnicas e objetivos comprometidos com os processos de aprendizagem.

Dessa forma, os estudos de Day (2001), Feixas (2004), Ferreira (2001) e Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) foram tomados em um primeiro momento a fim de elucidar o campo epistêmico acerca do desenvolvimento profissional, que se integra às dimensões pessoal-profissional e aos contextos ditos **integradores** (conceito desenvolvido no decorrer do trabalho).

As ideias de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade foram abordadas em segunda instância, em que se destacaram os contributos de Estrela (2001) e Monteiro (2013a, 2013b). Na esteira dessas pesquisas, realizou-se ainda uma chamada de atenção para o conceito de **profissionalismo** em Bourdoncle (1991), visto que se refere a um campo incomum da profissionalização, ou

seja, a intencionalidade em se reconhecer o valor de um determinado corpo profissional materializado **nas e pelas** associações, sindicatos ou outras formas de representação social.

Essa rota é promotora da compreensão dos alicerces sobre os quais a profissão do pedagogo se assenta, além de propiciar uma profunda reflexão sobre a trama que envolve a profissionalização, possibilitando o levantamento de considerações sobre a repercussão teórica e empírica dessa trajetória na formação inicial do graduando do curso de Pedagogia. As palavras que seguem visam, portanto, o que denominaríamos de **despertar maturacional** sobre a profissão do pedagogo nos dias de hoje, já que suscitam uma ampliação do raio de entendimento acerca das bases de sua vida profissional. O texto poderá também se traduzir em uma significativa leitura para uma melhor compreensão dos fatores que envolvem o curso da profissão.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: TRAMAS, ENREDOS E INFLUÊNCIAS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA**

A abordagem sobre a concepção de desenvolvimento profissional que se buscou contextualizar foi, em linhas gerais, direcionada a um sentido gené-

rico, já que a maior parte das pesquisas encontradas sobre esse conceito no campo da Pedagogia se relacionam à especificidade da formação do professor. Recordamos que, apesar de não excluirmos essa dimensão, procuramos conciliá-la com a ideia do pedagogo *stricto sensu* que seria o especialista que:

[..] sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições. (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Nesse trabalho, a dimensão profissional docente do pedagogo é retratada, assim como o contexto do especialista, daquele que se encontra comprometido com o trabalho pedagógico, ressaltando-se a distinção entre o trabalho pedagógico e o docente:

[...] trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é pedagógico, mas que nem todo trabalho pe-

dagógico é docente (LIBÂNEO, 2001, p. 12).

À partida, a noção de desenvolvimento profissional envolve duas vertentes conceituais. A primeira é a do desenvolvimento profissional como um processo formativo que se estende ao longo da vida, numa perspectiva holística. A segunda vê esse desenvolvimento como o percurso evolutivo de um profissional no corpo de uma organização ou, em outras palavras, a progressão de uma carreira ou o conhecimento sobre o empenho de um determinado profissional para ascender numa corporação, instituição, sociedade ou empresa. Trataremos da primeira corrente teórica, não só por apresentar uma abordagem mais ampla, mas por incluir a interseção entre as facetas profissional e pessoal. É relevante esclarecer que o vocábulo **pessoal**, ao referir-se à **pessoa**, não é adotado por acaso, mas, sim, porque entende-se que a profissão do pedagogo intervém diretamente nas relações que se estabelecem de **pessoa a pessoa**, razão pela qual é imprescindível diferenciá-lo da expressão **indivíduo**:

[...] a pessoa, ao contrário do indivíduo que se centra sobre si mesmo e nesse sentido se apaga, abre-se aos outros, abre-se numa interação dinâmica e ativa, por vezes confl-

tuosa e batalhadora, na construção de sua personalidade. Não receia ir contra a maré, nem se distinguir da massa amorfa que segue fortes lideranças. (SOUSA, 2000, p. 13).

Rocha e Fiorentinni (2006, p. 146) compreendem que o desenvolvimento profissional é “um processo dinâmico, contínuo e sempre em aberto, que acontece ao longo da sua vida estudiantil e profissional, sendo comparável [...] a uma viagem ou caminhada”. Já para Ferreira (2001, p. 123), o desenvolvimento profissional é o “processo de aprender a caminhar para a mudança, ou seja, ampliar e aprofundar e/ou reconstruir os próprios saberes e prática”. Feixas (2004) entende o desenvolvimento profissional como um processo:

gradual mediante o qual a profissão se desenvolve através da acumulação de descobertas e aprendizagens individuais e coletivas, fruto da reconstrução da experiência. Esta amálgama de aprendizagens obtém-se através de uma série de interações com o contexto (p. 33).

Dos conceitos assinalados, depreende-se que o desenvolvimento profissional é de caráter continuado e processa-se num determinado tempo e espaço, **no e para** o aperfeiçoamento de uma profissão, mediante a aquisição de saberes e apren-

dizagens. Logo, ao pensar na carreira do pedagogo, identificam-se todos aqueles fatores e condições que incrementam essa profissão: as histórias de vida, o momento em que se processa a escolha da carreira profissional, o cotidiano da profissão, o estatuto ético, as relações de poder que envolvem o campo da Pedagogia, os planos de carreira, a politização do profissional, etc. Fatores que, na visão de Feixas (2004), integram o plano individual e o coletivo, o que nos remonta à ideia de que o desenvolvimento profissional é também um processo socializador, em que, o **eu** se entrelaça com o **outro** no contexto experiencial, ou seja, incorpora o percurso de vida da **pessoa**. A **pessoa** não renuncia à construção de **si** enquanto se desenvolve profissionalmente. Pelo contrário, interfere em seu desenvolvimento profissional e realiza-o a partir de uma perspectiva autônoma, interativa e consciente. O que nos leva à compreensão de que o desenvolvimento profissional está intimamente vinculado ao plano pessoal.

Dessa forma, depreende-se que a profissão do pedagogo contém um forte componente integrador das dimensões pessoal e profissional, que devem ser tidas em conta em seu percurso formativo.

Day (2001, p. 20), ao se referir à formação de professores, compreende que o desenvolvimento profissional:

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.

Porém, o autor reconhece a relevância da planificação nesse processo, dado que, mesmo as experiências que se passam à margem das situações formativas intencionais, as de natureza pessoal, poderiam ser capturadas em prol do proveito da construção profissional. Entretanto, é importante mencionar que o desenvolvimento profissional é fortemente influenciado por outras questões, dentre elas, a evidenciada por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), que entendem que o desenvolvimento profissional é um processo provocado pela formação em **contextos integrados** que se incrementam através da inter-relação entre as pessoas, as diferentes instituições e, inclusive, entre os próprios contextos. Isso nos remete à reflexão de que o papel do pedagogo se congrega a uma rede laboral complexa e que envolve o entrelaçamento com espaços singulares, incluindo os denominados **não escolares**. Nesse sentido, as aprendizagens que se processam no âmbito relacional/organizacional propiciariam a elevação para um novo nível de desenvolvimento

em que o pedagogo estaria preparado para vivenciar novas atividades **em e para novos contextos**, e assim sucessivamente.

Ponderando-se sobre as **práticas formativas** do desenvolvimento profissional e situando-as sob a esfera do curso de Pedagogia e sob a ótica do contexto, é importante ressaltar que essas teriam de se articular com:

as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam. Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel activo de construtores de saber e não meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. (FERREIRA, 2001, p. 75).

O curso de Pedagogia, sob esse prisma, deveria privilegiar as experiências teórico-empíricas não somente em espaços formais, mas no seio de múltiplos ambientes formativos para concretizar as premissas de uma formação em contexto.

Do exposto, compreende-se que o desenvolvimento profissional abarca as experiências de vida em seu caráter informal e perpassa a apropriação do saber **ensimesmado** (em si). Porém, esse

processo exige a conscientização da pessoa frente aos **contextos integradores** (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002) e a criação de situações didaticamente planejadas. Portanto, ao pensarmos no desenvolvimento profissional na esfera do curso de Pedagogia, identificamos a importância de sua sustentação na trajetória de vida pessoal e nos caminhos percorridos pela profissionalização, que envolve o incremento da **profissionalidade**, do **profissionismo** e do **profissionalismo**, conceitos explicitados a seguir, à luz dos estudos na esfera da sociologia das profissões.

## **PROFISSIONALIZAÇÃO: PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONISMO E PROFISSIONALISMO — O PEDAGOGO EM FOCO**

As contribuições teóricas de Bourdoncle (1991) permitem que se forje a percepção de que a profissionalização é o processo de **fazer-se** profissional projetado sempre em direção ao aperfeiçoamento e à melhoria coletiva do *status* social de sua atividade laboral. De acordo com o autor, o termo abrange três tipos de processos: a profissionalidade, aquilo que ele designa por profissionismo e o profissionalismo.

Bourdoncle (1991) entende que a profissionalidade reúne no âmbito da natureza da profis-

sionalização os conhecimentos relativos a uma profissão associados ao seu exercício. A profissionalidade visaria desenvolver o *expert*, através de ações de formação continuada, a fim de elevar a qualidade dos serviços profissionais.

O termo **profissionismo** é inaugurado por Bourdoncle (1991), que considera-o, inclusive, invulgar na língua francesa. Esse termo se refere “ao *status* dos militantes e ativistas de uma profissão”. (p. 76, tradução nossa). O profissionismo se traduz na intenção do profissional de proteger, fazer reconhecer e manter os valores de um determinado campo profissional e se materializa por intermédio de associações, sindicatos ou outras formas de representação social. O autor adverte que o vocábulo não deve ser confundido com **corporativismo** — enquanto discurso ideológico e mecanismo de preservação **exclusiva** dos interesses ou manutenção de privilégios de certo grupo profissional, nem sempre em favor do proveito público. O termo é bem mais amplo e se associa à ideia de Bourdoncle (1991) de **corporatismo**, que se refere à função de defesa do espírito que sustenta um determinado corpo profissional, de sua missão, de seu estatuto profissional e em benefício da sociedade.

No que tange à noção de profissionalismo, é ponto fulcral nessas pesquisas o âmbito **pessoal**. As tomadas de decisão inerentes à esfera pessoal

influenciam decididamente no âmbito profissional, ou seja, nos processos que incrementam o contexto de **ideal de serviço**. Neste sentido, podemos afirmar que a concretização de um arquétipo de **excelência** profissional é sugestionada pela pessoa. Entretanto, o profissionalismo é ainda intermediado: a) a partir das práticas profissionais estabelecidas ao corpo de um determinado grupo profissional; b) da adesão ao “respeito pela consciência coletiva às regras profissionais, requisito de eficiência” (BOURDONCLE, 1991, p. 76, tradução nossa). O autor denomina esse processo de “estado de ‘socialização profissional’, para evitar repetir a mesma palavra profissionalização”. (p. 76, tradução nossa). Dessa forma, propõe o modelo de socialização profissional exposto no Quadro 1:

### Quadro 1 – Etapas da socialização profissional.

EXECUÇÃO	PROCESSO	CATEGORIA
<b>Os conhecimentos e as capacidades (individuais/coletivas)</b>	Desenvolvimento profissional	Profissionalidade
<b>As estratégias e retóricas coletivas</b>	Profissionalização, <i>Métier</i> da profissão	Profissionismo (Corporatismo)
<b>Adesão individual à retórica e às normas coletivas</b>	Socialização profissional	Profissionalismo

Fonte: Bourdoncle (1991, p. 76, tradução nossa).

O Quadro 1 pormenoriza um caminho metodológico a partir dos conceitos apresentados e em direção a um processo de socialização profissional, o qual Macedo (2018) compreende ser necessário construir e ser continuamente revisitado no curso de Pedagogia.

A primeira etapa na execução desse modelo refere-se à assimilação de conhecimentos e capacidades (individuais e coletivos) que dariam consistência ao desenvolvimento profissional (enquanto processo que se estende ao longo da vida) e à profissionalidade (que reuniria os saberes da profissão). A aprendizagem de estratégias e retóricas (argumentações) profissionais coletivas se constituiria em ferramentas da profissionalização. Ou seja, essa bagagem comunicativa da ordem da práxis permitiria consolidar a profissionalização (enquanto processo de vir a ser profissional) por meio da compreensão sobre o funcionamento do contexto profissional (o *métier*), o que daria condições para que o profissionalismo, sob a ótica do *corporatismo*, viesse a se consolidar.

E, finalmente, na última etapa de execução, a adesão individual à retórica (argumentações profissionais) e às normas coletivas induziria o profissional à socialização, cujo ápice seria o profissionalismo. Nesse quadro, vemos ainda que todo o jogo conceitual (profissionalização, profissionalismo,

profissionalismo e profissionalidade) faz parte da trama da socialização profissional proposta, que conduziria à construção de uma estrutura coesa de uma profissão. Nessa organização, identificamos o profissionalismo como a categoria chave e a ética como a dimensão legitimadora.

Estrela (2001), pesquisadora da esfera da ética profissional, define o conceito de profissionalização como “quer o processo histórico de transformação da ocupação em profissão, quer o processo individual de acesso à profissão e socialização profissional” (p. 121). Esta definição nos remete à ideia de que a profissionalização é um percurso que não se faz de um dia para o outro, mas que exige que um conjunto de transformações seja posto em movimento em direção à construção de uma profissão. É, portanto, uma marcha de caráter gradual, sistemática e contínua, que consiste fundamentalmente em se **tornar profissional** ou ainda em se **criar o profissional**. Criação que, no escopo do curso de Pedagogia, exige a tessitura de todo um corpo de saberes teórico-práticos essenciais (curriculares, didáticos, disciplinares, experienciais, éticos, etc.). Por esta razão, tal criação não pode se caracterizar como **evento particular**, um acontecer num determinado espaço ou tempo, inclusive porque abrange uma discussão que envolve uma série de pares — profissionais espe-

cialistas, professores, instituições acadêmicas e a sociedade. Deste ponto de vista, poder-se-ia anunciar o caráter **inclusivo** da profissionalização.

Estrela (2001) menciona que muitos autores não fazem distinção entre as noções de profissionalidade e profissionalismo. No senso comum, é possível detectar essa mesma confusão do jogo conceitual, sendo frequente identificar pessoas afirmando que “aquele profissional não tem profissionalismo”, ora se referindo à falta de profissionalismo por questões de ordem ética, ora pela ausência de conhecimentos/saberes do campo profissional em que atua. Sobre esse ponto, Estrela (2001) elucida bem os referidos conceitos, estabelecendo argumentos que funcionam como um **divisor de águas**. Para melhor aclarar o entendimento, menciona a autora:

[...] reservarei o termo profissionalidade aos saberes profissionais, profissionalismo ao ideal de serviço que, articulando aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que não o são. (p. 120).

Sob este enfoque, a profissionalidade e o profissionalismo manteriam uma forte **simbiose**. Entretanto, o profissionalismo enquanto **ideal de serviço**, embutiria a **eticidade**, que seria a dimen-

são mediadora e orientadora da profissionalidade. Esta ideia denota que os saberes profissionais no corpo do curso de Pedagogia por si só não garantiriam as **chancelas** de que realmente se é um pedagogo, **profissional** desta ou daquela área de atuação. Para Macedo (2018), seria necessário que a ética profissional validasse essa condição.

Monteiro (2013a) realiza um estudo sobre as profissões focando suas ideias sobre a deontologia no campo da educação. Ele afirma que a profissionalização é “um processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional”. (p. 28). O autor acrescenta ainda que a profissionalização em seu aspecto coletivo elevaria o nível da profissionalidade, visto que promoveria o incremento da aprendizagem e da socialização no campo profissional. Ainda nessa linha reflexiva, Monteiro (2013a) argumenta que as principais características da profissionalização se traduzem nos componentes “a natureza da ocupação, o progresso dos seus saberes, o dinamismo dos seus atores, o estatuto social dos seus clientes e o interesse político” (p. 28), o que denota o entendimento de que os campos da profissionalidade e do profissionalismo são inerentes a esse âmbito.

Pensando sobre as questões da profissionalidade propriamente dita, Monteiro (2013a) enten-

de-a como “o perfil global de uma profissão, isto é, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais” (p. 22) e que se organiza mediante quatro níveis: 1. Valor do serviço para a sociedade, mediado pelos saberes adquiridos; 2. Conteúdo identitário, o que inclui a herança dos saberes, valores e qualidades dos profissionais. 3. Autonomia profissional, exercida e gerida tanto no individual quanto no coletivo; 4. Estatuto profissional e social, que se estende aos rendimentos e prestígio da profissão. (MONTEIRO, 2013a).

O mesmo autor classifica ainda a profissionalidade em quatro tipologias hierárquicas: 1. *Profissionalidade zero*, que denotaria a carência total de profissionalidade, tais como as tarefas de esmolar, guardar carros e até roubar, que seriam de “acepção imprópria” (p. 30); 2. *Profissionalidade mínima*, de algum reconhecimento social, como a tarefa de varrer ruas, vender jornais, lavar carros, etc.; 3. *Profissionalidade média*, na qual se inseriria a maior parte dos profissionais, de funcionalidade e utilidade diversas; 4. *Profissionalidade superior*, que envolveria maior senso de responsabilidade e que incluiria os saberes especializados, de valores elevados e, portanto, de maior reconhecimento social e vinculados ao cumprimento do que é considerado direito humano.

A classificação é clarificadora, e pode-se re-

conhecer que o pedagogo estaria categorizado no quesito **profissionalidade superior**. Entretanto, essa classificação não garante ao pedagogo maior reconhecimento e melhores rendimentos econômicos na atual sociedade. Nesse sentido, refletimos sobre dois pontos que poderiam nos apontar as causas desse escasso reconhecimento: a) a ética social vigente, que sustenta os valores da lógica do capital (o hedonismo, o individualismo exacerbado, o consumismo, etc.) e que vai na contramão dos bens difundidos pelos profissionais da educação, minimiza o fruto de seu trabalho, o bem social produzido, desvalorizando a **paga** (preço) de seu trabalho no mercado; b) a questão da **mais valia**, que não permite que o profissional receba um justo salário, equivalente ao valor da **mercadoria** por ele produzida, ou seja, condizente com o real valor da sua força de trabalho. Como consequência, por vezes, o salário não é suficiente sequer para a garantia da subsistência desse profissional.

As questões assinaladas criam um **ponto de ebulição** no que se refere ao momento decisivo da escolha pelo curso de Pedagogia, pois a busca por altos rendimentos poderia levar inúmeras pessoas a optar por caminhos à margem do sentir e da identificação com a profissão. Tal escolha nem sempre propicia contentamento ou engrandecimento pessoal.

Acerca do profissionalismo, Monteiro (2013b) argumenta que:

[...] é um termo que pode ser utilizado para significar o exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário. As suas coordenadas são, pois, o grau de especialização e de exigência deontológica da profissão, tendo como bisetrix as qualidades dos seus profissionais. Assim compreendido, a súpula do profissionalismo está na unidade de ciência, consciência e excelência. (p. 82).

O que nos impele a situar o profissionalismo como domínio da ética no espaço profissional do pedagogo, já que abrange a instrumentalização laboral no centro da questão deontológica. Em outras palavras, a exigência ética, corporificada por meio das normas que estabelecem direitos e deveres, orientam a prestação de um bom serviço, ao mesmo tempo em que toma como eixo medular a criação de virtudes profissionais. Monteiro (2013a) compreende ainda que o profissionalismo se traduziria num *something else*, ou seja, a forma de ser, de se expressar, dialogar, trajar, estar profissionalmente, etc.

Diante do exposto, descortinamos em **tom de arremate** a trama conceitual apresentada nos dois blocos temáticos, entrelaçando-a com o pro-

blema: as influências teóricas empíricas no curso de Pedagogia.

## **EM TOM DE ARREMATE, AS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se entender que o desenvolvimento profissional se encontra assente sob a ótica do que denominamos neste trabalho de **currículo narrativo integrado**, que se sustenta a partir da relação pessoa-profissional. **Currículo** por se tratar de um percurso, uma pista a ser percorrida; **narrativo** e **integrado** porque o desenvolvimento profissional se incorpora às histórias pessoais, de vida e à construção profissional. Partimos da afirmativa de Perrenoud *et al.* (2001) que, ao se referirem ao professor, afirmam que este “é uma pessoa em relação e em evolução” (p. 15). Esta assertiva pode também ser aplicada ao pedagogo em outras veredas profissionais percorridas no campo da educação.

No que tange à profissionalização, identifica-se que esta é como um processo imprescindível ao desenvolvimento profissional, ou seja, ao **currículo narrativo integrado** referido acima. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) fazem menção a essa interação entre profissionalização e desenvolvimento profissional, entendendo a primeira:

[...] como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. (p. 50).

Sem dúvidas, pensar sobre a profissionalização do pedagogo se configura numa marcha em direção ao aperfeiçoamento do estado do **dever a ser** um profissional e que se apoia nos pilares da profissionalidade e do profissionalismo.

Já o profissionalismo, enquanto mecanismo de defesa e de manutenção do *status* profissional depende do trajeto percorrido. Ou seja, o profissionalismo do pedagogo, para ser posto em ação, necessitaria que o profissional fosse marcado pelo crivo da profissionalização, o que encamparia os contextos de profissionalidade e profissionalismo. Isso significaria um despertar para o **sentimento de pertinência** à profissão, pois seria preciso um **sentir identitário** para que se desejasse envolver-se com os mecanismos sociais de proteção da carreira que um dia se optou por seguir. Logo, o profissionalismo de Bourdoncle só se sustentaria a partir da consolidação dos dois primeiros pilares da profissionalização.

Acerca da profissionalidade, distinguimos esta como a **amálgama de conhecimentos** que se fundem no sentido de forjar a **consciência práxis**. A profissionalidade é, nesse sentido, o processo em direção à qualificação, que reúne conhecimentos e saberes que permitirão que o pedagogo evolua em sua profissão.

Mais uma vez, a profissionalidade (saberes, saber-fazer) e o profissionalismo (atitude, ideal de serviço) não podem ser dissociados. São, de fato, facetas da mesma **moeda**: “É esse conjunto articulado de saberes, saberes-fazer [sic] e atitude, a que por comodidade chamarei saberes profissionais, que configura a profissionalidade e o profissionalismo docente”. (ESTRELA, 2001, p. 120). Nesse sentido, entendemos que o ideal de serviço é o que confere significado à profissionalidade, sendo o promotor na distinção das condutas dignas, que caracterizariam os compromissos assumidos com a profissão pelo pedagogo. Portanto, compreendemos que esse ideal de serviço deverá seguir, no curso de Pedagogia, uma rota que leve ao encontro de três campos epistêmicos: o da **identidade**, o da **axiologia** e o da **deontologia**.

Macedo (2018) chama atenção para as questões relativas ao profissionalismo diante da ideia do **ideal de serviço** vinculado a um **espírito de missão**. Este último se faz, em parte, alicerça-

do nos valores éticos, que podem ser entendidos como agentes psíquicos positivos que se gestam no interno do ser humano e que se originam a partir da reflexão ética, conformando-se como parte do caráter de uma pessoa. Os valores têm como principal função a defesa do ser humano em relação a tudo o que entorpece a convivência nos âmbitos moral e ético nos mais diferenciados ambientes em que convive.

A deontologia como parte inerente à formação do profissionalismo é a esfera da ética que estuda os princípios que sustentam a moral em seus sistemas, em especial, seus direitos e deveres. É nesse cômputo que a temática dos códigos de ética interessa aos cursos de Pedagogia. Isso porque, de acordo com Macedo (2018), a ética profissional ainda se encontra em estado de **adormecimento** no corpo dessa formação.

As discussões sobre as temáticas em pauta denotam repercussões teóricas e empíricas que devem ser levadas em conta nos cursos de formação superior em Pedagogia. O pedagogo exerce, dentre tantos papéis, a função de mediador da aprendizagem. Isso porque o conhecimento exige responsabilidade, espírito solidário e, por que não dizer, **generosidade**, pois não se pode aprender com o fim de **aprisionar** o conhecimento em si. O profissional da Pedagogia terá de, no corpo do

desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, do processo de profissionalização, ser levado a compreender e a refletir sobre as diferentes dimensões que compõem uma profissão. Ele deve compreender ainda que o conhecimento é uma de suas principais ferramentas de trabalho, que embute em si um **poder**, o da herança social humana. Assumir o compromisso profissional frente à aquisição, assimilação e produção do conhecimento é manter viva a consciência de que é preciso resguardar o que de mais precioso uma geração pode transmitir e preservar para a outra, o conhecimento do passado, do presente e do futuro, visto que é o saber que avoluma e dá significado à vida.

## REFERÊNCIAS

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**. França, v. 94, p. 73 - 92, jan / mar. 1991. Disponível em: [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF094\\_8.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. Vol. 7.

ESTRELA, M. T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: TEIXEIRA, M. (org.). **Ser professor no limiar do século XXI**. Porto: Iset, 2001. [impresso]

FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**. Barcelona, v. 33, p. 31 – 59, 2004. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20787/20627>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FERREIRA, F. I. A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em**

contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba, v. 17, n. 17, p. 3 – 26, out. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**. Um estudo de caso. 2018. 513 f. Tese (Doutoramento em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40071/1/ulsd73150320\\_td\\_Sheyla\\_Macedo.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40071/1/ulsd73150320_td_Sheyla_Macedo.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022

MONTEIRO, A. R. **Deontologia da Educação**. Lisboa: Edição Autor, 2013a.

MONTEIRO, A. R. Auto-regulação das profissões da educação: Porquê? In: Profissionalidade Docente. **ELO** – Revista do Centro de Formação Francisco Holanda. Guimarães (Portugal), n. 20, p. 81 - 88. jul. 2013b. Disponível em: <https://www.cffh.pt/?pagina=elos#>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PATRÍCIO, M. F.; Formação de professores e educação axiológica. **Revista de Educação**. Évora (Portugal), v. 5, n. 1, p. 11 - 20, 1995. [impresso]

PERRENOUD, P. *et al.* (org.). Introdução. In: PERRENOUD, P. *et al.* (org.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor: profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, L. P.; FIORENTTINI, D. Desenvolvimento profissional de professor de matemática em início de carreira no Brasil. **Quadrante**. Lisboa (Portugal), v. 15, n. 1 & 2, p. 145 - 168. 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22802/16868>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto: Asa, 2000.

## CAPÍTULO 2.2



### **É DOCE MORRER NO MAR: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E FILOSOFIA ATRAVÉS DO LIVRO “MAR MORTO”**

FRANCISCO ALVES DA COSTA NETO  
CICERO NILTON MOREIRA DA SILVA

#### **INTRODUÇÃO**

Os livros literários constituem, por excelência, um ótimo instrumento para a realização do ensino interdisciplinar. Através da escrita e da leitura de histórias, encontra-se diversos conteúdos disciplinares que podem ser trabalhados em sala de aula. Esse fenômeno, talvez, seja ainda mais evidente na área de conhecimento das ciências humanas. Nesta área, as experiências vividas pelos personagens, bem como a descrição de determinadas realidades podem fornecer um interessante material para o debate escolar.

Partindo dessa premissa, buscaremos neste trabalho apresentar uma proposta interdisci-

plinar envolvendo as disciplinas de Geografia e Filosofia, baseada na obra literária *Mar Morto* escrita por Jorge Amado, publicada originalmente em 1936. A escolha deste livro se dá por priorizarmos o trabalho junto aos alunos com uma obra nacional que trabalhe dentro do contexto da região Nordeste, onde se encontra o *locus* desta pesquisa, que se direciona de forma geral ao público de alunos do ensino médio.

No que tange a disciplina de Geografia, buscaremos trabalhar o conteúdo de cidade e urbanização e, referente a Filosofia, o estudo será direcionado para o estoicismo, pertencente às escolas helenistas. A escolha desses temas se deu após o contato do pesquisador com a obra e, posteriormente, a sua discussão no âmbito de um clube de leitura. Ressaltamos, ainda, que outras temáticas referentes a outros componentes curriculares podem ser identificadas na obra, tendo sido a escolha pela geografia e pela filosofia baseada em critérios subjetivos do pesquisador.

Neste estudo, adotaremos um caminho metodológico que parte de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Neves (1996, p. 1), “não busca enumerar ou medir eventos [...] seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada das adotadas nos métodos quan-

titativos”. Seguiremos, então, um levantamento teórico sobre o ensino interdisciplinar e sobre outros estudos que trabalhem com a obra escolhida. Posteriormente, faremos a análise do livro *Mar Morto*, elencando as suas potencialidades para o ensino, elaborando ao final a proposta pretendida.

Objetivamos, com isso, endossar o debate sobre a interdisciplinaridade na escola e, ao mesmo tempo, apresentar mecanismos que aproximem o aluno do conteúdo estudado. Ainda que, por vezes, o elemento ficcional traga um nível de abstração que os estudantes não conseguem assimilar ao seu cotidiano, compreendemos que este pode apresentar soluções pertinentes para o debate sobre a cidade e para a reflexão estoica acerca do ser.

Traremos como proposição para as escolas o desenvolvimento de um projeto que comporta a leitura coletiva da obra citada e, conseqüentemente, um trabalho com os professores que lecionam as disciplinas de geografia e filosofia. O foco desse projeto se direciona aos alunos de ensino médio, visto que o componente curricular de filosofia virá a aparecer nessa etapa da educação, podendo-se trabalhar esse componente de forma interdisciplinar com os conhecimentos geográficos.

## O ENSINO INTERDISCIPLINAR: BREVES CONSIDERAÇÕES

Buscar a aproximação entre diferentes componentes curriculares na escola pode se mostrar como um percurso bastante eficiente para a melhoria do aprendizado. Isso porque, na medida em que essa conversação ocorre de maneira integrada, o conhecimento desenvolvido pelos discentes se expande. Romper com a compartimentação científica que muitas vezes se cria nas escolas faz com que os estudantes possam observar um objeto sobre óticas diversas, tornando, como consequência, os conteúdos mais significativos no decurso da aprendizagem. Mediante esse anseio, emergem as propostas de interdisciplinaridade na educação.

Muito embora seja uma ideia amplamente discutida na teoria, conceituar e praticar o ensino interdisciplinar não é, de maneira geral, uma tarefa simplória. Vários autores trazem conceituações diferentes acerca a ideia do interdisciplinar, porém, como nos diz Thiesen (2008, p. 547),

a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Desse modo, podemos dizer que, embora essa ideia esteja em constante construção, conseguimos chegar a um ponto em comum, que é rompermos com a fragmentação científica. Tal fragmentação que chega, por vezes, no chão da escola, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade, então, parte de uma ideia de compartilhamento de métodos e divisão de similaridades entre diferentes componentes curriculares. No senso comum, é um discurso bastante evocado nas escolas, entendido como forma de dinamizar os trabalhos entre as disciplinas, produzindo junto aos discentes um conhecimento mais amplo sobre determinados assuntos e fazendo com que cada área de estudo mantenha a sua particularidade.

No entanto, o ensino interdisciplinar não pode ser visto como algo estático. Em sua própria conceituação, perceberemos diferentes formas de relações que podem se estabelecer entre as disciplinas. Pensando nessa questão, adotaremos a premissa de interdisciplinaridade estrutural colocada por Carlos (2007, p. 44): “Ao entrar em um processo interativo, duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas”.

Baseados, portanto, nessa conceituação, compreendemos que a nossa proposta busca realizar um diálogo entre áreas do conhecimento a partir de um objeto em comum (o livro *Mar Morto*), no qual poderemos preservar as especificidades de cada abordagem, estimulando uma visão mais plural sobre a história analisada. Isso tende a fazer com que tanto a Geografia quanto a Filosofia tenham suas características preservadas, tornando o seu ensino mais dinamizado.

Concebemos que a interdisciplinaridade é um caminho bastante frutífero para que os estudantes não encontrem no seu processo de ensino-aprendizagem o obstáculo de assuntos desconexos entre as ciências estudadas, mas que tenham a possibilidade de realizar essas conexões no futuro com outras áreas, de maneira autônoma.

## **UM PROJETO DE LEITURA COLETIVA NAS HUMANIDADES**

Baseados nessa conjuntura da interdisciplinaridade, propomos a adoção de um projeto de leitura coletiva, em que se vise o trabalho com as humanidades, apresentando as suas correlações e propiciando o pensamento crítico-reflexivo nos alunos. O projeto é idealizado para a eventual aplicação junto a alunos do ensino médio, visto que o

novo modelo curricular desta etapa de ensino traz uma concepção de aproximação entre as humanidades. Compreendemos que o estímulo a ideias que trabalhem com as ciências humanas em conjunto auxilia no próprio processo de resistência desse campo, afirmando a sua importância na compreensão da realidade.

Entendemos que, ao propormos uma leitura coletiva com os estudantes da obra *Mar Morto*, estimularemos o processo de cognição dos envolvidos, fazendo com que as temáticas trabalhadas se tornem mais significativas ao seu olhar. Essa percepção se constrói a partir da compreensão de que o processo de leitura “[...] é uma ferramenta que contribui, junto ao professor, a realização da transposição didática, potencializando a criatividade e contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos alunos.” (SEVIERO, 2017, p. 6).

A proposta de construção deste projeto surge a partir de discussões vivenciadas em contexto acadêmico, e também através de debates travados após a leitura da obra proposta no clube de leitura Céu Azul, nos quais foi possível elencar elementos pertinentes ao estudo das humanidades no ensino médio. Através da realidade vivenciada pelos personagens da obra, foi possibilitada uma análise narrativa e humanística sobre vários elementos, como segregação e visões filosóficas distintas. Isso

acendeu o nosso interesse em levar essa discussão ao ambiente escolar.

Para que seja possível a implantação do projeto, consideramos pertinente que os discentes responsáveis sigam algumas etapas. Em primeiro lugar, cabe a contextualização da obra. É importante que os alunos tenham a consciência de que o livro reflete, antes de tudo, o contexto histórico específico do momento em que foi publicado, embora dialogue com temáticas atuais. Esse processo de situar o estudante auxilia-o a não fazer leituras equivocadas sobre as temáticas desenvolvidas no livro. Vale ressaltar que a leitura que propomos teve a sua publicação original no ano de 1924, ou seja, apresenta um contexto que tem quase 100 anos de diferença em relação à realidade atual.

A segunda etapa é a leitura coletiva mediada, na qual o estudante tem acesso à obra proposta. O professor pode mediar esse processo, estabelecendo metas de leitura semanal e orientando os discentes a fazerem anotações. Na medida em que eles forem avançando na leitura, o professor pode estimulá-los a traçar relações entre a obra e os componentes propostos para a discussão literária. O bom planejamento desse momento pode evitar que a leitura se torne algo maçante e tende a melhorar o rendimento do debate que ocorrerá posteriormente.

Por fim, concluímos o projeto com o debate sobre a obra junto aos estudantes. Os docentes devem buscar mediar esse momento dando liberdade aos discentes de apresentarem as suas percepções sobre o livro. Posteriormente, vão sendo inseridos os assuntos pertinentes ao campo curricular, mostrando-se as ligações que se estabelecem entre as humanidades e a obra.

Ressaltamos que essa proposta é adaptável para qualquer obra ou disciplinas que possam ser contempladas e que, segundo o rendimento da atividade, ela pode ser expandida para outras obras literárias que sejam pertinentes ao estudo dos conteúdos escolares. Outro ponto importante é levar-se em consideração a facilidade de acesso ao livro escolhido. *Mar Morto* é um livro que de ampla circulação, sendo fácil o acesso ao texto em versão digital ou física.

## **“SEU DESTINO ERA O MAR E ERA UM DESTINO HEROICO”**

O estoicismo foi uma escola filosófica do período helenístico que tinha como principal preocupação a busca por um princípio ético que respondesse ao novo contexto de diversificação cultural e filosófica, possuindo como principal expoente Zenão de Cítio (ANDRADE, 2020). Essa escola enten-

dia as forças do destino como algo impossível de ser modificado, ressaltando que elas não seguem regra alguma. Assim, orientava seus adeptos a aceitar seu destino com resignação.

Por sua vez, a trama de *Mar morto* vem apresentar a difícil vida dos trabalhadores do cais de Salvador (BA). A obra destaca ainda a figura dos comandantes de saveiro e os perigos e incertezas que cercam o seu trabalho. O livro se inicia com uma tempestade e a conseqüente morte de um pescador no oceano. Chama atenção a forma como essa morte é tratada pelos personagens, como sendo uma ação inevitável do destino.

Diante desse cenário, notamos de início que existe uma visão estoica muito presente na vida daquelas pessoas. Cabe aqui a definição da ética estoica para o prosseguimento do nosso trabalho:

A finalidade da doutrina do estoicismo como também do epicurismo está relacionada à busca pela felicidade, onde irá determinar os meios necessários para alcançar e apropriar-se dessa tal felicidade. [...] Para os estoicos o bem consiste justamente numa razão perfeita que é próprio do homem em seu máximo. (SOUZA, 2013, p. 81).

Isto é, partimos do entendimento de que o princípio da ética estoica se baseia numa busca pela

felicidade que se sustenta na aceitação do destino como sendo algo natural e irremediável. Sendo assim, existe certo contentamento com a sua situação e inclusive um prazer em se cumprir aquilo que lhe foi reservado pela vida. No livro, notamos a presença desse princípio ético nas músicas entoadas pelos canoieiros do cais, entre as quais destacamos o trecho “É doce morrer no mar”, que posteriormente é interpretado por Dorival Caymmi.

A morte é vista com ares de encanto pelos habitantes do cais. Assim, o momento em que o saveiro afunda seria aquele em que o marinheiro encontraria Iemanjá e com ela iria até as Terras de Aiocá. Essa construção que se cria em torno da morte acentua a aura estoica que o livro possui, sendo algo comumente esperado pelos marinheiros, o que causa estranhamento para as pessoas que não se encontram naquele contexto. Essa visão díspar que alguns personagens possuem é exemplificada em Bueno (2012, p. 104):

Se o rapaz é a encarnação dos valores do mar – por pertencer a uma longa estirpe de marítimos e por ser desde muito jovem um habilíssimo navegador –, a moça pertence ao grupo dos homens da terra. Plenitude e sofrimento marcarão simultaneamente a trajetória desses amantes. Para Guma – assim como para as mulheres que pertencem ao mar

– o destino está marcado, é natural. Exatamente por ser natural, ele tem o efeito positivo de intensificar os relacionamentos, uma vez que cada noite de amor pode ser a última antes do chamado de lemanjá.

Percebemos que a construção ética deriva também da espacialidade própria das realidades vivenciadas. De um lado, os habitantes da terra (cidade alta) — que têm um destino pautado na duração de planos para vida e estabilidade. De outro, os habitantes do mar (cais) — que enxergam a vida de forma quase efêmera, tendo o seu destino traçado, sendo motivo de honra o seu cumprimento.

Talvez um dia escreva ali o nome de Guma, se der um dia na cabeça de lemanjá amar o seu sobrinho. A verdade é que o velho Francisco ri disso tudo. Destino deles é esse: virar no mar. Se ele não ficou também, é que Janaína não o quis, preferiu que ele a visse vivo e que ficasse para conversar com os rapazes, ensinar remédios, contar histórias. E de que vale ter ficado assim, remendando velas, olhando pelo sobrinho, feito uma coisa inútil, sem poder mais viajar porque seus braços já cansaram, seus olhos não distinguem mais na escuridão? Melhor teria sido se houvesse ficado no fundo da água com o “Estrela da Manhã”, seu saveiro mais rápido. (AMADO, 2008, p. 17).

Nesse trecho, conseguimos notar que a especificidade ética dos homens do mar relaciona a morte no mar como um caminho honroso a ser seguido e realizado pelos saveiros. A não realização da morte do mar soa como uma desvirtuação, como se a personagem assumisse uma vida incompleta. Percebe-se, então, que não há um movimento que vise à mudança da realidade inerente a sua existência, ocorrendo um acordo místico com a vida que lhe foi designada.

Castro (2015) também nos lembra de que qualquer perspectiva de mudança social ou transformação dos homens do mar em homens de terra firme é vista com certo estranhamento e repulsa pelos habitantes do cais, que já se acostumaram com a sua vida e aceitam-na de forma plena.

Na sua escola, Guma aprendeu a ler e a escrever o nome. Bem mais quis ela lhe ensinar, bem mais queria ele aprender. Mas o velho Francisco o chamava para o saveiro, que seu destino estava lá. Doutor nunca saíra da beira do cais. No entanto já haviam saído maquinistas, foguistas e, até um progrediu tanto que chegou a telegrafista de um navio de passageiros. (AMADO, 2008, p. 33).

Diante do contexto elencado, relembramos que a ética estoica, em determinados períodos, é apropriada pela lógica cristã para incutir nas pessoas o contentamento com as realidades que vi-

venciavam. No cais de Salvador, a adoção desse princípio ético faz com que os filhos dos saveiros não almejem e nem considerem possível uma vida desvinculada do mundo marítimo, compactuando, assim, com um processo de segregação e subemprego dos trabalhadores.

### **ASSIM CONTAM NA BEIRA DO CAIS**

A cidade é um ambiente extremamente diverso, que apresenta inúmeras espacialidades. Na literatura Amadiana, a apresentação da cidade de Salvador é marcada pela exemplificação das disparidades existentes no ambiente urbano. O autor apresenta, de um lado, a cidade alta, com suas luzes, recursos e riquezas e, por outro, a cidade baixa, com suas marginalizações e falta de estrutura.

Essa percepção de cidade é construída em diversos livros do autor, deixando sempre demarcado o estranhamento dos habitantes de ambos os contextos com a outra realidade. Em *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água* (1998), Jorge Amado cria essa percepção através do personagem central, que aparenta ter duas vidas distintas às pessoas da cidade. Para a cidade alta, resta a lembrança de um trabalhador honrado e pai de família, enquanto na cidade baixa a sua personalidade era construída como um bêbado incorrigível, cir-

cundado de malandros e prostitutas.

No livro *Mar Morto*, essa diferenciação também é apresentada, principalmente pelos personagens que ocupam funções diferentes. Os homens do mar e as pessoas da terra firme são mostradas como sendo ocupantes de realidades díspares. Castro (2015, p. 48) pontua de forma clara o contraste entre essas duas dimensões.

A comparação entre a cidade das luzes, da modernidade, da racionalidade da vida e da previsibilidade se contrastaria dualisticamente com o mar e sua rebeldia geográfica, sem demarcações fixas de itinerário e envolto em muitos mistérios; aberto a aventuras e ou eventuais desventuras.

Por ocuparem espacialidades diferentes, os personagens do livro apresentam visões conflitantes sobre a vida no mar. Neste cenário, encontramos tanto a figura de Lívia, que teme pela vida do seu amado, quanto a figura de Dulce, professora do cais, que, embora já tenha estabelecido vivência naquela realidade, não se conforma e espera algum milagre capaz de estabelecer alguma mudança.

O destino deles já estava traçado. Era a proa de um saveiro, os remos de uma canoa, quando muito as máquinas de um navio, ideal grandioso

que poucos alimentavam [...] O mar é livre, dizem, e livre são os que vivem nele. Mas Dulce bem sabia que não era assim, que aqueles homens, aquelas mulheres e aquelas crianças não eram livres. (AMADO, 2008, 42).

A noção de liberdade proposta por Dulce se associa muito à ideia de cidade como um ambiente capaz de modificar as vidas das pessoas que ali vivem. Porém, destacamos que a vida no cais não é alheia à cidade, visto que essas pessoas também ocupam o espaço geográfico da capital baiana. O que percebemos, no entanto, é que eles ocupam a periferia (cidade baixa de Salvador) e que enfrentam uma rotina diferente de trabalho, sofrendo com um processo de precarização de suas condições de vida.

De um lado, enorme e iluminada de mil lâmpadas elétricas estava a cidade. Subia pela montanha os seus sinos badalavam, dele vinham músicas alegres, risadas de homens, ruídos de carros. A luz do elevador subia e descia, era um brinquedo gigantesco. Do outro lado era o mar, a lua e as estrelas, tudo iluminando também. A música que vinha dela era triste e penetrava mais fundo. Os saveiros e as canoas chegavam sem ruído, os peixes passavam sob a água. A cidade, mais barulhenta, era bem mais calma, no entanto. Lá havia mulheres lindas, coisas diferentes, cinema e teatro, botequins

e muita gente. No mar nada disso havia. A música do mar era triste e falava em morte e em amor perdido. Na cidade tudo era claro e sem mistério como a luz das lâmpadas. (AMADO, 2008, p. 45).

Notamos que a construção de cidade no livro denota a diferenciação de áreas dentro de um mesmo espaço urbano, no qual o ambiente do mar, leia-se cais, parece sofrer de uma falta de infraestrutura básica, presente na cidade alta. Existe, nesse caso, uma falta de reconhecimento por parte dos cidadãos da ideia de cidade e a construção de duas paisagens distintas ocupando um mesmo espaço geográfico, fruto de um processo de desigualdade urbana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos, neste texto, apontamentos que auxiliam no ensino interdisciplinar adotando a obra *Mar Morto* como elemento principal de análise. Através de uma relação dialógica entre as disciplinas de geografia e filosofia, é possível realizar um debate com os alunos com o intuito de refletir acerca dos princípios éticos que regem os personagens do enredo e, em consequência, analisar de que forma a segregação espacial auxilia na construção desses princípios.

A adoção de um projeto de leitura literária coletiva para o ensino na área das humanidades pode se configurar como um caminho para a resistência das disciplinas dessa área. Isso porque tais disciplinas sobrevivem em um ambiente conflituoso, tendo, por vezes, sua permanência na escola posta em questão. Dessa forma, a leitura literária pode aproximar os discentes dos componentes curriculares daquelas disciplinas, levando-os a desenvolver uma visão crítica e reflexiva da realidade, ampliando o seu conhecimento e contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em humanidades.

Acreditamos que o trabalho proposto possibilita uma discussão ainda mais profunda e profícua, sendo estes apenas apontamentos gerais sobre a temática. Ademais, destacamos a necessidade de se pensar o ensino de forma interdisciplinar, facilitando o processo de mediação do conhecimento, fazendo com que os estudantes construam pontes entre os conteúdos estudados rotineiramente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. F. L. Epicuro, estoicismo e a vida sábia na pandemia. **Thomas Project**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 1 - 5, jun. 2020. Disponível em: < [http://www.thomasproject.net/wp-content/uploads/2020/04/TP\\_Questionmap\\_De-Andrade\\_Epicuro-estoicismo-e-a-vida-s%C3%A1bia-na-pandemia.pdf](http://www.thomasproject.net/wp-content/uploads/2020/04/TP_Questionmap_De-Andrade_Epicuro-estoicismo-e-a-vida-s%C3%A1bia-na-pandemia.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2022.

AMADO, J. **Mar morto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AMADO, J. **A morte e a morte de Quincas Berro D'água**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BUENO, L. Uma releitura de Mar Morto. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 95, p. 72 - 126, nov. 2012. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/52242/56278>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidades. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTRO, J. R. B. de. Paisagens e visões míticas, questões de gênero e a cidade no romance "Mar Morto", de Jorge Amado. **Geograficidade**, Salva-

dor, v. 5, n. 2, p. 38 - 51, jun. 2015. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181083>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1 - 5, set. 1996.

SEVIERO, M. G. **A importância da leitura no processo de formação**. 2017. 65 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (*Campus* de Rio Claro), 2017.

SOUZA, K. T. A. de. Bens, males e indiferentes no Estoicismo. *In*: BRITO, S. N. S. *et al.* (org.). **Filosofia e Ensino: 10 anos nas trilhas do Seridó**. Caicó: UERN Edições, 2013. p. 81 - 86.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 13, n. 39, p. 545 - 554, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpj-vpx6tGYmFr/>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

## CAPÍTULO 2.3



## AS DIMENSÕES ÉTICA E EMOCIONAL NA PRÁXIS DO EDUCADOR: APROXIMAÇÕES E ENLACES

VITÓRIA RÉGIA DE OLIVEIRA MOURA MORAIS

SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO

### INTRODUÇÃO

Este trabalho de cunho qualitativo, fundamentado na pesquisa bibliográfica, é parte da dissertação de mestrado em construção, intitulada *As dimensões ética e emocional na profissão docente: aproximações e enlaces*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O capítulo objetiva compreender de que modo as dimensões ética e emocional se en-

treçam e interferem na práxis docente, visto que há muito o que ser discutido e explorado nesses campos. Por essa razão, a investigação encontra-se assente no paradigma reflexivo e tem por objetivo discutir a relação intrínseca entre as emoções e a ética e a relação delas com a práxis docente.

A práxis do educador pressupõe diversos desafios, e lidar com as demandas advindas dessa profissão é um trabalho árduo que perpassa dimensões variadas. Existe um consenso entre pesquisadores quanto à insuficiência de uma sólida formação ético-deontológica nos cursos de graduação (CAETANO; SILVA, 2009; BAPTISTA, 2011; CARDOSO, 2014; MACEDO, 2018a; MACEDO, 2018b; ESTRELA; AFONSO, 2016), assim como de uma formação que contemple a dimensão emocional (FREIRE; BAHIA; ESTRELA; AMARAL, 2012). Tendo em vista que “o professor é um trabalhador intelectual que necessita procurar quadros de referência que fundamentem a sua ação” (ESTRELA; AFONSO, 2016, p. 14), é importante indagarmos como este profissional lida com questões éticas e emocionais no contexto da práxis docente.

Macedo e Caetano (2017) compreendem a ética como uma atitude reflexiva da própria conduta social e questionadora da moral. A ética estrutura o caráter humano, alcançando o caráter profissional. Desse modo, a ética profissional é a

ética aplicada às situações da prática docente e encontra-se vinculada ao desenvolvimento da consciência ética do ser humano (MACEDO, 2018b). Assim, “[...] se sou eticamente consciente, meus pensamentos, sentimentos e atitudes se alinham em uníssono e em direção a um bem comum”. (MACEDO; QUEIROZ, 2019, p. 13).

Vista sob essa perspectiva, a dimensão ética, de alguma forma, se interliga com a dimensão emocional, pois “é na prática docente que os sentimentos e a ética se entrelaçam intimamente, se confrontam e se questionam” (ESTRELA, 2010, p. 58).

Para compreender o desenvolvimento desse enlace, iniciamos a primeira seção com a discussão sobre a dimensão ética, reflexões, sentidos e valores, em que são levantados conceitos que se interligam com estudos relativos à temática da educação. No intuito de pautar as discussões sobre a ética, contamos com Macedo (2018a, 2018b), Macedo e Caetano (2017), Estrela e Afonso (2016), além de Caetano e Silva (2009).

Na segunda parte, é realizado um breve panorama sobre dimensão emocional, sentidos e tipologias.

No tocante às discussões sobre as emoções, foram tomados como base os contributos de Damásio (2012), Hargreaves (1998) e Solomon (2007). No transcurso da terceira seção, são tecidas as

primeiras compreensões acerca das aproximações teóricas encontradas na literatura entre a ética e a emoção no dia-a-dia do professor, em que se dialogou com Caetano (2011), Estrela (2010) e, ainda, Caetano, Freire e Sobral (2018).

O capítulo busca, ainda, promover reflexões e apontamentos diante das aproximações gnosiológicas de duas dimensões tão complexas e ao mesmo tempo tão presentes no contexto da educação. Ao direcionarmos nosso olhar para a práxis do educador, percebemos que os dilemas enfrentados pelo professor se voltam não apenas para a natureza técnica e científica do trabalho, mas se estendem até as questões emocionais e éticas.

Como resultado pontual deste trabalho, identificamos que é no cotidiano profissional que se evidencia a interface ética-emoções. Um exemplo neste sentido é quando o professor necessita tecer avaliações e escolher posicionamentos. Trata-se de um percurso que envolve as dimensões em questão, já que o educador precisará percorrer o caminho interno dos sentimentos e dos valores éticos que carrega consigo para embasar suas ações, de modo que uma questão ética estará atrelada às questões de natureza emocional e vice-versa. É preciso, portanto, um olhar direcionado para essas dimensões, no contexto de formação do educador, visto que a profissão docen-

te não pode ser desvinculada das emoções e dos sentimentos; da mesma forma, a dimensão ética também está interligada com o ser professor, pois suscita os valores éticos pessoais e profissionais necessários à práxis.

## **A DIMENSÃO ÉTICA: REFLEXÕES, SENTIDOS E VALORES**

A palavra ética, deriva do grego *ethos*, que abarca três sentidos diferentes: “morada” ou “abrigo”, fazendo referência à morada no próprio homem, à ideia de encontrar o eu real. Já o sentido de “caráter” ou “índole” está relacionado à disposição fundamental de uma pessoa diante da vida. Por fim, “hábitos” ou “costumes” refletem a ética a partir de uma orientação das ações humanas no que diz respeito a atos e atos morais, no sentido de vícios e virtudes (FIGUEIREDO, 2008).

A ética possui uma definição multifacetada, sendo discutida desde a antiguidade até os dias hodiernos. Macedo (2018a), pesquisadora da área, realiza um percurso histórico em que aponta oito perspectivas e concepções éticas discutidas ao longo do tempo, que seriam: a ética da virtude, com foco no desenvolvimento de virtudes, tendo como precursores Sócrates, Platão e Aristóteles; a ética teológica, segundo a qual Deus é o caminho para

as virtudes (influências agostinianas e tomistas); a ética da racionalidade e do dever (Kant); a ética da negação (Nietzsche) e da contra-alienação (Marx); a ética da existência (Sartre e Beauvoir); a ética da complexidade (Morin); e, por fim, a ética da alteridade (Lévinas e Ricoeur).

Macedo (2018a) enxerga a ética como uma dimensão medular do ser humano. Desse modo, é a ética que desenvolve os contornos do caráter, de maneira que o indivíduo deve ser responsável pelas próprias escolhas. Para a autora, a ética é um processo de “ser e vir a ser” (p. 50), e que visa o bem comum.

Além disso, a ética pode ser considerada como um campo científico, passível de observações e indagações, possuindo conhecimentos próprios que podem ser investigados, comprovados, sistematizados. Seria, portanto, um saber ativo e teórico-prático que abarca a vida relacional de cada ser humano nas esferas do consigo, com o outro e com a humanidade (MACEDO, 2018b).

É preciso, porém, em meio a essa trajetória teórica e epistemológica, diferenciar a ética e a moral — conceitos que, diante de sua origem e complexidade, são por vezes confundidos. Para Figueiredo (2008, p. 6) “a moral refere-se quer aos costumes, quer às regras de conduta admitidas numa sociedade determinada. Portanto, um fato

moral é aceito para um tipo de sociedade de acordo com a sua tradição ou realidade cultural”. Já a ética, ao “debruçar seu olhar sobre a moral, constrói um espaço epistemológico próprio, autônomo, uma esfera particular da ciência, cuja existência transcende os limites da moral [...]” (MACEDO, 2018a, p. 48).

Tendo em mente que “a ética é uma reflexão crítica, sensível e consciente sobre a moral e sobre o próprio comportamento na relação consigo e com os demais” (MACEDO; SANTOS; SILVA, 2019, p. 180), é possível enxergar tal conceito na educação básica, visto que essa definição contempla os diferentes contextos da vida. Assim, a ética está vinculada à prática educativa e deve ser testemunhada e vivenciada no cotidiano escolar (FREIRE, 1996).

Para Estrela (2010, p. 102) “a ética revela uma natureza prática que vai se construindo no exercício da profissão e através dela”. Desse modo, o sentido da ética é visto no cotidiano, nas ações, nas decisões tomadas pelo educador e no consultar a si mesmo, os seus valores e princípios éticos, para conduzir as ações de natureza pessoal.

Faz-se pertinente abordar ainda o conceito de deontologia, que é um dos campos da ética. Para Baptista (2011) deontologia pode ser compreendida como o universo moral de uma deter-

minada profissão, considerando que existem comportamentos morais distintos e característicos da atividade profissional docente.

Desse modo, a deontologia aborda o estudo da normatividade ética, e, por ser um campo complexo envolvendo diversos ramos, não pode ser vinculada apenas aos códigos de ética, mas estendida para a epistemologia dos deveres, dos direitos, das normas, das regras comportamentais, etc. Além disso, quando está direcionada para o campo profissional, abarca questões profissionais, discussões sobre comportamentos éticos nesses espaços, além de códigos de ética, valores, direitos e deveres, ou seja, ganha a forma de uma deontologia profissional (MACEDO, 2018a).

Macedo (2018b) também destaca que a deontologia da ética humanista propõe uma valorização do bem-estar social de todos sob a ótica do desenvolvimento da responsabilidade — pensando o que se sente, sentindo o que se pensa —, colocando a liberdade e a dialogicidade como norteadores na construção de deveres, normas, regras de conduta e direitos.

Outro terreno da ética refere-se à axiologia, que tem como um dos focos o estudo dos valores éticos.

Os valores éticos são tomados neste trabalho a partir da ótica humanista em Macedo

(2018a). Para a autora, existem os valores e os **contravalores**, aqueles que vão na contramão da ética humanista. Nesse sentido, são tomados como valores éticos o senso de justiça, a honestidade, a amizade, a tolerância, a alteridade, dentre uma lista extensa. Ao tratar sobre a ética nessa perspectiva, os valores estão imbricados, ao passo que eles, dentre outros fatores, nos conduzem às nossas versões humanas. Assim, segundo Macedo e Caetano (2017), é papel dos valores impulsionar nossa vontade, já que eles

nos mobilizam a considerar todos os prós e contras para se chegar a alguma escolha, e que, em não poucas ocasiões, são esses também os que nos dão as condições para superar as adversidades da vida. (MACEDO; CAETANO, 2017, p. 274).

A aplicação desses princípios nas situações laborais nem sempre é simples, de modo que o processo de escolha sempre suscita dilemas (ESTRELA, 2010). Nessa concepção, os valores e, em especial, os valores éticos são trazidos pelos docentes para o seu ambiente profissional, e, por estarem envoltos na ética profissional, surgem a partir de um processo **reflexivo individual**. Consequentemente, torna-se fundamental compreender como tais valores permeiam a sua prática, tendo como conjuntura a educação básica.

Por fim, podemos inferir que a ética é percebida no cotidiano, nas ações de natureza individual, reflexiva, e deve estar direcionada para o bem-comum. Assim, a dimensão ética serve de bússola que orienta o percurso profissional, ao passo que deve estar **calibrada** com base nos valores éticos individuais e profissionais, servindo de auxílio para que o educador encontre um **norte** e possa percorrer com uma maior segurança esse trajeto repleto de desafios.

## **A DIMENSÃO EMOCIONAL: SIGNIFICADOS E TIPOLOGIAS**

A origem etimológica da palavra emoção provém do latim, firmando-se em duas raízes: a palavra *anima* (alma) e a palavra *emovere* (movimento, deslocamento) (SANTOS, 2008). As emoções foram definidas de modo sistemático no século XIX, por Duchenne de Bolougne, Charles Darwin, William James, Walter B. Cannon, Sigmund Freud, entre outros (LINDNER, 2013; DAMÁSIO, 2012).

O estudo das emoções é feito segundo diferentes enfoques, não existindo um consenso quanto aos conceitos, funções e abrangências relacionados a elas. Logo, as emoções são observadas por diversas óticas, em especial: a social, que busca entender o papel das emoções na socieda-

de e na cultura (MORIN, 2000); a psicológica (VYGOTSKY, 2000), preocupada com os sentimentos e suas expressões no comportamento humano; a neurobiológica (LEDOUX, 1999; DAMÁSIO, 2012), que abarca a perspectiva emocional na neurociência; além da visão filosófica, que compreende o fenômeno humano dos sentimentos como experiências subjetivas (SARTRE, 2006).

O estudo sobre as emoções no contexto educacional, segundo Zembylas (2003), pode ser dividido em dois momentos. A primeira etapa teria sido na década de 1980, em que houve o interesse em compreender as emoções dos professores no processo de ensino e aprendizagem e nas ideias amplas de estresse e esgotamento. Já no segundo momento, com início em meados da década de 90, as pesquisas sobre emoções passaram a incluir questões políticas, relações sociais e experiências emocionais dos professores.

Em seguida, os trabalhos de Nias (1996) merecem destaque, pois já consideram as emoções como experiência pessoal.

Na década de 90 do século XX, Hargreaves (1998) realizou estudos sobre a influência das emoções na vida dos professores, avançando nas pesquisas sobre as emoções dos docentes como expressão de suas interações sociais.

Na neurobiologia, os trabalhos de LeDoux

(1999) e Damásio (2012) comprovaram, de modo empírico, a relação entre sistema cognitivo e afetivo, sendo um erro dissociar corpo e emoção.

Damásio (2012), por sua vez, compreende as emoções e os sentimentos como uma parte intrincada da cognição, apontando que as emoções possuem três dimensões: neurofisiológica, comportamental e cognitiva. A neurofisiológica corresponde às respostas involuntárias do corpo (ex.: suor, respiração), a comportamental se refere às expressões corporais (ex.: tom de voz, feição, movimento do corpo) e, por fim, a dimensão cognitiva da emoção, que é o sentimento.

Na visão de Zemblyas (2003), as emoções são socialmente construídas. Desse modo, aquelas experimentadas e expressadas pelos professores não se restringem apenas a questões de natureza individual, mas são construídas nas relações sociais, familiares, escolares e culturais. Santos (2008) concorda com essa definição ao considerar a dimensão emocional como toda a rede de sentimentos e emoções que estão imbricados nas relações sociais dos indivíduos.

Já Solomon (2007) compreende que emoções moldam o mundo, de maneira que podem ser entendidas como compromissos do **eu com o mundo**. Para esse autor, a ética é, em grande parte, uma questão de emoção, de modo que os julgamentos

éticos são também julgamentos emocionais.

Sob este enfoque, cada um tem a sua própria forma de interpretar a emoção. Ou seja, mesmo podendo ser sentida por todos, cada um reage, pensa e percebe a emoção de modo particular, único. Essas experiências individuais, a maneira como reagimos diante das situações, são repletas de singularidade. Assim, ainda que vivenciando uma mesma emoção, as nossas vivências não são equivalentes. A percepção diante dela perpassa a essência inigualável do nosso ser.

No campo educacional, as emoções têm sido motivo de estudos e pesquisas. Sobre este ponto, trazemos uma reflexão a partir de Estrela (2010).

As emoções dos professores em situações escolares, nascem da leitura que fazem das interações que estabelecem sobretudo com os seus alunos e das reações destes, a nível cognitivo e afetivo, reações que o professor em grande parte, induz através da sua ação pedagógica. Assim, as emoções podem ser utilizadas como meio ao serviço das finalidades do ato pedagógico revestindo um caráter instrumental desde que subordinadas ao caráter ético que deve prevalecer [sic] (ESTRELA, 2010, p. 53).

Do exposto, podemos destacar a essência das inter-relações na atividade docente, de modo

que o dia-a-dia do professor percorre inúmeros estados emocionais. Através dessa reflexão, ainda é possível vislumbrar a presença da ética. Ser professor é enfrentar dilemas, é encontrar-se constantemente com situações desafiadoras que suscitam um misto de emoções e sentimentos.

Logo, cada vez mais investigações sobre as emoções dos professores são priorizadas e discutidas em pesquisas, tendo em vista seu caráter atual e essencial na compreensão da educação. Razão pela qual, pesquisadores como Estrela (2010) se debruçam a estudar como as emoções permeiam o agir docente, em especial, como essa dimensão é articulada com a dimensão da ética (ESTRELA, 2010; CAETANO; FREIRE; SOBRAL, 2018).

Sendo assim, como a profissão docente é um trabalho fortemente emocional (HARGREAVES, 1998), o professor torna-se vulnerável às situações instáveis da vida escolar, “sobretudo se ele não tiver controle emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional” (ESTRELA, 2010, p. 06).

## **POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE A ÉTICA E AS EMOÇÕES NA PRÁXIS DOCENTE**

Iniciamos nossas discussões esclarecendo o conceito de práxis adotado. Este está pautado

nas premissas teóricas de Saviani (2011), que compreende a práxis como “uma prática fundamentada teoricamente [...] um conceito sintético que articula a teoria e a prática” (p. 120).

A práxis não poderá centrar-se tão somente em atividades objetivas, focadas na relação teoria-prática. Há outros fatores intervenientes, tais como os contextos de formação da subjetividade: “É na e pela práxis que o ser humano muda o seu meio e se autotransforma, se cria e se recria, pela ação-reflexão-ação, superando a dicotomia da teoria e da prática”. (DICKMANN; PEREIRA, 2020, p. 44).

Em nosso entender, a práxis está para além do momento do **trabalho**, envolverá um fator primário, que denominamos neste trabalho de **princípio existencial**, já que envolverá processos evolutivos no desenvolvimento da relação **pessoa-profissional**.

É importante também esclarecer que, como se dá com toda trajetória, é preciso alinhá-la com uma rota epistemológica em meio a tantas. Assim, nossa jornada reflexiva, no que diz respeito à ética, ancora-se na perspectiva humanística da ética, abordada principalmente por Macedo (2018a, 2018b). Já o caminho escolhido para a dimensão emocional será o da compreensão filosófica, trazida por Solomon (2007).

Para tecer as aproximações entre a ética e a emoção na práxis docente, contamos com Estrela

(2010) e Caetano, Freire e Sobral (2018).

Estrela (2010) destaca a importância dessas discussões para a prática docente “[...] que assume de forma mais consciente a articulação da ética e das emoções” (p. 106). Convém entender o quão imbricadas estão essas dimensões e que, para que essa articulação aconteça, é preciso uma profunda mudança na formação e na prática docente.

Estrela (2010) reconhece esse enlace quando afirma que:

As emoções assumem o cunho moral de certas ou erradas, quando põem em causa princípios éticos do respeito em relação aos outros, levando os professores a sentirem-se culpados ou mesmo sentirem remorso quando não dominam emoções como irritação, raiva ou violência psicológica em relação aos seus alunos ou a outros intervenientes no processo educativo. (ESTRELA, 2010, p. 58).

Dessa forma, enxergamos a ética e a emoção de modo uníssono, especialmente em situações que envolvem uma tomada de decisão relacionada às questões éticas. Eventos que despertam emoções morais suscitam questionamentos éticos e vice-versa. As emoções morais servem de alerta ou de apoio na tomada de decisão em questões de natureza ética, por isso consideramos relevante

refletirmos sobre as consequências éticas das nossas ações, dos nossos princípios e valores éticos.

Para González-Blasco *et al.* (2013, p. 33):

[...] os questionamentos éticos vêm com frequência envolvidos em emoções que não podem ser ignoradas; há que contemplá-las e utilizá-las porque são um elemento essencial do processo formativo. Compartilhar emoções, ampará-las em discussões abertas, abre caminhos para uma verdadeira construção afetiva. As emoções são como a porta de entrada para entender o universo onde o aluno transita, se move e, conseqüentemente, se forma.

Ignorar a presença das emoções nos questionamentos éticos é deixar de lado algumas das esferas que compõem o ser. E onde esse encontro pode ser percebido? Em que momento a ética e a emoção se integram profundamente? Para Caetano, Freire e Sobral (2018), essas dimensões se fundem, nomeadamente, pelo trabalho com as emoções morais.

As emoções morais são precisamente aquelas que nos alertam ou nos apoiam na decisão em situações em que estão em causa questões éticas, quando é relevante refletir e agir tendo em conta princípios e valores éticos, e importa considerar

as consequências éticas dos nossos comportamentos. (CAETANO; FREIRE; SOBRAL, 2018, p. 126).

Sob outra ótica, Goleman (2012) reforça que: “As posturas éticas fundamentais na vida vêm de aptidões emocionais subjacentes [...] A capacidade de controlar os impulsos é a base da força de vontade e do caráter”. (p. 24). Nessa perspectiva, concordamos que, as emoções do professor são inseparáveis dos seus propósitos morais (HARGREAVES, 1998). Ser professor é um trabalho emocional, não apenas pela expressão das emoções, mas por realizar o julgamento de que emoções são adequadas ao bom desempenho de uma função em que a ação moral se liga às ações de natureza cognitiva e emocional (ESTRELA, 2010). O professor do século XXI precisa gerir muito bem as suas emoções para poder dar resposta às solicitações que lhe são colocadas, a nível profissional e pessoal (CARDOSO, 2014).

Caetano, Freire e Sobral (2018, p. 121) explicam que:

[...] as emoções autorregulam-se e com elas os pensamentos, que nos apoiam no processo, e com eles o fio do sentido do que é e queremos que seja, do que entendemos ser o certo, do que queremos que seja o certo com os outros, para os outros,

para todos. A ética é esse fio de entendimento, sempre incerto, por incerto ser o processo de o entender no mundo, incerto por ser incerto onde nos leva o questionamento em cada momento, incerto por sermos, com o outro, incertos.

Desse modo, destacamos a relevância de a formação docente contemplar os valores éticos. Afinal, os princípios e os valores regem as ações e interpretações, que, por sua vez suscitam os sentimentos. Assim, a dimensão emocional está presente no desenvolvimento do ser humano ético, uma vez que é preciso compreender os sentimentos para se alcançar a práxis ética.

Nesse sentido, a formação ético-deontológica dos docentes é uma condição prévia, necessária para um bom exercício profissional, já que professores são chamados a desempenhar múltiplos papéis, de modo que se multiplicam os dilemas éticos originados por fontes diversas (ESTRELA; AFONSO, 2016).

“Questões éticas são frequentemente envolvidas em emoções. São dilemas que tocam nossa afetividade, nos afeta, move [sic] nossos sentimentos”. (GONZÁLEZ-BLASCO *et al.*, 2013, p 33). A ética ecoa na emoção e vice-versa. Logo, depreende-se que em situações de ensino, os questionamentos éticos estão envoltos nos sentimentos,

pois, ainda na visão desses autores, uma técnica pode ser incorporada sem que haja reflexão, mas não se pode adquirir virtudes ou mudar de atitude sem passar por esse processo. Assim, refletir é deixar-se guiar de modo profundo pelos sentimentos para consultá-los e formar os valores que embasam as nossas ações.

Seguindo essa perspectiva, Caetano (2011) propõe que a dimensão ética pode ser um fator de autorregulação emocional e as competências socioemocionais podem ser, em simultâneo, competências éticas. De modo que, trata-se não apenas de controlar a expressão de emoções, mas também de fazer uso delas considerando as situações, com vistas a uma clarificação ética.

Portanto, Caetano, Freire e Sobral (2018) percebem a dimensão emocional como “porta de entrada” que permite aprofundar outras dimensões e aspectos que com ela se relacionam a nível individual e coletivo, sendo possível trabalhar as suas raízes e implicações éticas da consciência. Assim, as emoções podem ser percebidas como faróis que nos estimulam a persistir e a olhar para o que muitas vezes passa despercebido (CAETANO; FREIRE; SOBRAL, 2018).

Estrela (2010), ao realizar um estudo exploratório buscando investigar a dimensão pedagógica dos sentimentos dos professores, en-

controu resultados que evidenciaram um forte sentimento de *caring*, cuidado e responsabilidade diante dos alunos. Esse sentimento alcança as dimensões políticas e administrativas, mas, sobretudo, a dimensão ética. Tais resultados dialogam com o que diz Slote (2007), ao compreender a moralidade do cuidado empático como uma preocupação genuína com o bem-estar do outro, respeitando sua autonomia e individualidade. Desse modo, os sentimentos — em especial o sentimento de empatia — poderão desempenhar uma função chave na moralidade (WILLIGES; FISCHBORN; COPP, 2018).

Entrelaçar a ética e a emoção é, ainda, entender a complexidade e a sabedoria das emoções.

As emoções, mais precisamente, a inteligência emocional é primeiramente um imperativo ético, sendo este o centro da vida ético-emocional. Elas não apenas “se encaixam” em nossas vidas, mas moldam-nas através de concepções e avaliações das situações em que nos encontramos (ou poderíamos nos encontrar), das pessoas com quem lidamos e do nosso lugar no mundo. (SOLOMON, 2007, p. 206, tradução nossa).

É na natureza desses julgamentos, que são tanto éticos quanto emocionais, que reside a possibilidade de se compreender a ética e se alcan-

çar a inteligência emocional. Expressar emoção é expressar a nós mesmos, afinal a experiência da emoção é individual para a pessoa que a experimenta (SOLOMON, 2007).

E é por isso que nossas emoções se tornam tão centrais à ética, não apenas porque as avaliações já estão incorporadas em nossas emoções, e não apenas porque nosso comportamento emocional tende a ter consequências eticamente significativas, mas porque estamos avaliando, e avaliando continuamente nossas próprias respostas emocionais. (SOLOMON, 2007, p. 218, tradução nossa).

Do exposto, podemos inferir que a inter-relação entre as dimensões ética e emocional na práxis educativa envolve refletir constantemente sobre as experiências que o educador vivencia **dentro de si** na relação como o **espaço físico laboral**, uma vez que ele sente, pensa, fala e age acolhendo e integrando as demandas advindas da pessoa e da profissão.

Os valores éticos pessoais, os valores éticos profissionais, os sentimentos e as emoções estão unidos; ainda que colocados em **compartimentos diferentes**, fazem parte da mesma “bagagem vivencial” trazida pelo **ser-educador**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos original a temática em pauta, já que identificamos lacunas epistemológicas nas discussões acerca da relação entre as dimensões ética e emocional na práxis educativa.

O encontro das dimensões da ética e da emoção se fundem no **ser**, na essência. É por meio dessa conexão com o cerne do ser humano que a emoção e a ética se tornam profundamente entrelaçadas.

Para atender ao objetivo que nos propomos, perseguimos uma rota conceitual em que destacamos os seguintes contributos para os estudos na área de ética e emoções:

**a)** A ética se faz nas relações humanas, assim como a educação. É no cotidiano que estão impressas as nossas ações que refletem os valores e as direções que escolhemos tomar como rota. A emoção, que também é suscitada não só na intimidade do **eu**, mas na esfera do nós, toma a forma de sentimento ao passar por avaliação embasada nos nossos julgamentos íntimos, nas nossas reflexões éticas, que, de acordo com Macedo (2018a), também são sensíveis. Logo, se eu sinto algo, sinto por algum motivo, por alguma razão, ra-

zão que poderá embasar convicções e reflexões do campo ético. O professor que está em um papel repleto de demandas ético-emocionais, vivencia um constante **sentir-refletir** e **refletir-sentir** dentro de si.

**b)** A maneira com que o professor experimenta a ética e a emoção é única. Mesmo que as emoções e os valores éticos estejam presentes em todos nós, a forma de interpretar as experiências afetivas e éticas está conectada com a nossa essência, com o nosso olhar na esfera do **ser**. Quando está perante uma vivência que suscita um sentimento, como por exemplo, a alegria, a compaixão, a empatia, o professor tem um modo singular de senti-los. E a ética está fundamentalmente nesse processo de sentir, já que avaliamos o que sentimos, e o que sentimos conecta-se com os valores que construímos e carregamos.

**c)** Existe um **unísono** entre a ética e a emoção na práxis docente, pois o educador, ao tecer avaliações e escolher posicionamentos diante das demandas diárias, perpassa os sentimentos e os valores éticos que carrega consigo para embasar

suas ações. Portanto, a formação do educador precisa ser revisitada em todas as suas dimensões.

O texto denota que a razão e a emoção estão, sem dúvida, no eixo de toda existência humana. Para sentir e para agir, precisamos, antes de mais nada, **ser, existir**. Nada em nós está separado, desvinculado. A escolha da nossa ação será feita após consultarmos quem somos, o que sentimos, quais valores éticos carregamos. Nossas experiências perpassam a esfera do eu e do outro, do dever, do ser e do pertencer. E, nesse emaranhado de possibilidades, é preciso prezar pela nitidez. Para isso, devemos lançar mão dos valores éticos, do que de mais profundo carregamos em nós, no intuito de guiar os nossos sentimentos pela rota do bem.

À luz de uma perspectiva humanista, e em tom de arremate, trazemos à tona a ideia de que todos possuímos emoções e que ninguém vive as emoções ou a ética da mesma maneira. Assim, por exemplo, o sentimento da alegria não será experimentado da mesma forma por todos e nem pelas mesmas razões, porque, por trás de cada sentir, há uma história que o particulariza. A maneira individual e particular com que interpretamos os nossos sentimentos e vivenciamos

nossas experiências afetivas, nos tornam únicos. Logo, as emoções estão vinculadas ao ser, razão pela qual inauguramos o termo “**emoção-ser**”, para evidenciar aquelas emoções que estão literalmente em contato com o cerne de nossas experiências, de nossa essência e que, por sua vez, estão vinculadas aos valores éticos que são parte de nossa condição existencial e que nos conectam a quem somos. A emoção-ser também embute em si um estado de consciência. Neste sentido, convidamos Solomon (2007) para agregar valor às nossas palavras: “Uma das coisas que fazem parte da nossa humanidade é o fato de podermos nos tornar conscientes, refletir e descrever nossos sentimentos, tomarmos resoluções e mudarmos nosso comportamento emocional”. (p.231, tradução nossa).

Ser professor é **tecer e ao mesmo tempo ser tecido**; é construir e se reconstruir, de modo que a trama da vida docente está entrelaçada com as emoções e com a ética. Quando resgatamos na memória os sentimentos vivenciados na trajetória profissional, trazemos uma conexão de momentos, valores, sentimentos, de maneira que a teia da vida vai sendo tecida, e a ética é o fio que vai unindo e dando sustentação à trama inteira.

Da trajetória realizada, consideramos

que “precisamos assumir a responsabilidade por nossas emoções e apreciar o papel central que elas desempenham na ética e até que ponto elas determinam boa parte de quem nós somos”. (SOLOMON, 2007, p. 231, tradução nossa). Do que se pode depreender que as formações necessitarão contemplar temáticas que nos despertem para a relação professor-pessoa-profissional. Do contrário, estaremos forjando profissionais tecnicamente preparados e humanamente “adormecidos”.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, I. **Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Conselho científico para avaliação de professores (CCAP), 2011.

CAETANO, A. P. V.; SILVA, M. L. Ética profissional e formação de professores. **Revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 49 - 60, jan./abr. 2009. Disponível em:<<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/12305>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CAETANO, A. P. V. Pensamento ético dos professores: o lugar da intuição e das emoções. **Revista portuguesa de pedagogia**. Extra série. Lisboa, p. 125 - 134, 2011. Disponível em:<[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_Extra-2011\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_10)>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CAETANO, A. P. V.; FREIRE, I. P.; SOBRAL, C. Emoções e ética na formação dos professores: a complexidade em ação. **Revista Contexto & Educação**. Lisboa, ano 33, n. 106, p. 119 - 138, set./dez. 2018.

CARDOSO, M. G. M. V. **Avaliação de professores: dimensões afetivas e éticas**. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2014.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, ra-

ção e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das letras, 2012, 303 p.

DICKMANN, I.; PEREIRA, J. M. Práxis e palavra: diálogo entre Freire e Kosik. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, p. 39 - 55, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/13597/7432>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ESTRELA, M. T. **Profissão docente**: dimensões afetivas e éticas. Porto: Areal editores, 2010, 111 p.

ESTRELA, M. T.; AFONSO, M. R. A formação ético-deontológica, parente pobre na formação de professores? **Revista internacional de formação de professores**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 10 - 34, 2016.

FREIRE, I; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, v. 46, n. 2, p. 151 - 171, jan. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 54 p.

FIGUEIREDO, A. M. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde, Ética & Justiça**. Rio de Janeiro, v.

13, n. 1, p. 1 - 9, ago. 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONZÁLEZ-BLASCO, P.; MORETO, G.; JANAUDIS, M. A.; BENEDETTO, M. A.; DELGADO-MARROQUÍN, M. T.; ALTISENT, R. Educar las Emociones para promover la formación ética. **Persp. Bioét.**, Chía, v. 17, n. 1, p. 28 - 48, jun. 2013. Disponível em: <<https://pesquisa.bv-salud.org/portal/resource/pt/lil-680488?src=similar-docs>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, Toronto, v. 14, n. 8, p. 835 - 854, nov. 1998.

LEDOUX, J. **El cérebro emocional**. Barcelona: Planeta, 1999, 424 p.

LINDNER, E. G. O que são emoções? **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 12, n. 36, p. 822 - 845, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/LindnerArt.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. **Revista Educação & Realidade**, Porto

Alegre, v. 42, n. 2, p. 627 – 648, 2017.

MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso.** 2018. 513 f. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018<sup>a</sup>.

MACEDO, S. M. F. **A ética, a ética profissional e a educação.** Curitiba: Editora CRV, 2018b.

MACEDO, S. M. F.; SANTOS, S. C. M.; SILVA, A. B. Redes, Tessituras e Contrapontos: avaliação, aprendizagem e a formação ética profissional docente. **Revista Tempos Espaços Educ.**, v. 12, n. 29, p. 177 – 194, abr./jun. 2019.

MACEDO, S. M. F.; QUEIROS, J. F. A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos(as) com déficit auditivo. **Revista Interação.** Varginha, v. 21, n.1, p. 6 - 21, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unis.edu.br>> Acesso em: 18 mar. 2021.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Rio de Janeiro: Garamond, 2000, 76p.

NIAS, J. Thinking about Feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education.** Lisboa, v. 26, n. 3, p. 293 - 306, jul. 1996.

SANTOS, G. J. **Pedagogia das Emoções**: uma compreensão da dimensão emocional na Educação Profissional de Jovens e Adultos. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SARTRE, J. P. **Esboço para uma teoria das emoções**. Porto Alegre: L & PM, 2006, 96 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 160 p.

SLOTE, M. **The ethics of care and empathy**. Nova York: Routledge, 2007, 152 p.

SOLOMON, R. C. **True to our feelings**: what our emotions are really telling us. New York: Oxford University Press, 2007, 286 p.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 520 p.

WILLIGES, F.; FISCHBORN, M.; COPP, D. **O lugar das emoções na ética e na metaética**. Pelotas: Editora UFPel, 2018, 435 p.

ZEMBYLAS, M. Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development. **Studies in Philosophy and Education**, Holanda, v. 22, p. 103–25, jan. 2003.





## **PARTE III**

# ENSINO DE LÍNGUAS





## **TEXTOS VISUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: O SIGNO DA RECEPTIVIDADE A PARTIR DO MODO SEMIÓTICO “OLHAR”**

CYBELE RUANA FERREIRA DE MORAIS  
MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA

### **INTRODUÇÃO**

Embora o conceito de multimodalidade seja recente, não podemos dizer que os textos multimodais surgiram apenas na contemporaneidade, ou na era da tecnologia digital. Na verdade, os textos sempre foram constituídos de outros modos semióticos, uns mais, outros menos. Com o avanço da tecnologia, essa característica se evidencia e chama a atenção de estudiosos da linguagem, que buscam entender como os múltiplos modos se combinam e são usados na produção de sentidos.

A multimodalidade é, pois, a combinação de múltiplos recursos semióticos, como sons, imagens, cores e saliências, que são características

muito presentes na comunicação contemporânea. Já à forma como os sujeitos são capazes de receber, de forma positiva ou negativa, uma determinada coisa ou situação a partir de gestos, postura, expressões faciais e olhar, denominaremos de signo da receptividade, com base, principalmente, em Pimenta (2006).

No âmbito do ensino, como educadores, é importante estarmos atentos aos materiais que promovem receptividade positiva nos discentes, de forma que estimulem seu potencial crítico e intelectual como leitores de textos. Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), existem esclarecimentos que devem ser considerados, afinal,

desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo (BRASIL, 2006, p. 98).

Diante disso, notamos o quão importante é que os professores possam trabalhar com textos visuais de maneira exploratória e crítica, levando em consideração todos os recursos multimodais presentes nos textos (como cores, tamanho, fonte, saliências...), e não como mero acompanhamento do texto escrito. Por esse motivo, o nosso critério

para a escolha das aulas a serem analisadas foi o uso de textos visuais, de preferência, os mais intensamente multimodais, compostos de recursos diversos (som, movimento, cor, dentre outros).

Sabendo que os modos semióticos denunciam como tais textos são recebidos pelos estudantes, o nosso objetivo com este capítulo é compreender como os textos visuais estão sendo recebidos nas aulas de inglês, a partir do modo semiótico “olhar”, especificamente. A investigação foi realizada em uma escola de ensino médio de uma cidade do interior do Rio Grande do Norte, com uma turma do terceiro ano. Os alunos tinham faixa etária de 16 a 18 anos e a sua maioria pretendia fazer o ENEM. Aqui, esses participantes serão denominados de EEM1, EEM2, EEM3 (Estudantes do Ensino Médio) e assim por diante. A investigação aconteceu a partir de 10 observações das aulas de inglês, em que seriam analisados o olhar dos alunos no momento em que o professor trazia em suas discussões textos visuais para a explicação e a discussão do conteúdo. No momento das observações, foram utilizados dois aparelhos telefônicos para gravação de áudio e vídeo, para registro das aulas. Foi utilizado também um diário de bordo com anotações.

Portanto, além desta introdução, este capítulo traz reflexões teóricas sobre a multimoda-

lidade e o signo da receptividade; dados coletados e analisados em uma sala de aula de Língua Inglesa, com foco no olhar dos alunos, quando são expostos aos textos visuais/multimodais; e a conclusão, que retoma os principais achados.

## **LEITURA, TEXTO E RECEPTIVIDADE: A MULTIMODALIDADE SOB O VIÉS DO SIGNO DA RECEPTIVIDADE**

A linguagem é um meio sistemático, intrinsecamente ligado aos fenômenos sociais e aos signos linguísticos, utilizada por sujeitos com a finalidade de se comunicar. Segundo Halliday (2004, p. 19), a linguagem define-se “(i) como texto e como sistema, (ii) como som, como escrita e como redação, (iii) como estrutura – configurações de partes e (iv) como recurso – escolhas entre alternativas” (tradução nossa)”. De forma geral, a linguagem é responsável pelos sentidos comunicativos entre pessoas, sendo ela suscetível, em sua maleabilidade, às mudanças sociais e culturais. Assim, a linguagem está intrinsecamente relacionada à multiplicidade cultural e social. Para o The New London Group (2000), a linguagem atua diretamente em três setores da vida de um indivíduo: profissional, pública e pessoal. Inclui-se aí o espaço escolar, que por ser um ambiente repleto de

pluralismo social e cultural, apresenta uma grande variedade de formas de linguagem. A heterogeneidade sociocultural que há na escola favorece para que os sujeitos tenham acesso a essa diversidade da linguagem, para que os estudantes se apropriem dos múltiplos modos de comunicação.

Ainda no que diz respeito à linguagem, podemos afirmar também que ela não se restringe apenas a um único gênero. Os signos verbais, visuais, gestuais e sonoros produzem sentidos diversos no ato comunicativo. Para Gomes (2010, p. 78),

Nos comunicamos por meio de códigos que podem ser divididos em duas grandes categorias: verbal e não verbal. Ambos são interpretados de forma convencional e articulada, porém o primeiro organiza-se com base na linguagem duplamente articulada, que forma a língua, e o segundo envolve sentidos variados, como visuais, auditivos, sinestésicos, olfativos e gustativos.

De modo geral, a linguagem abrange um gama de possibilidades comunicativas capazes de informar. Tanto a linguagem verbal como a não verbal possuem o mesmo potencial. Quando juntas, proporcionam um enriquecimento significativo do texto, devido aos múltiplos modos que cada uma delas carrega em si, que é o que chamamos de multimodalidade. Esta vem somar sentidos im-

portantes para o entendimento do texto como um todo. Porém, sempre que somos induzidos ou estimulados a praticar o ato da leitura, geralmente, há uma ideia preconcebida, de decodificar os códigos escritos que nos foram ensinados nas séries iniciais, esquecendo as outras formas de representação existentes. O que a abordagem da multimodalidade vem reivindicando é que a palavra escrita é apenas uma parte dos vários tipos de processos de comunicação. Isso quer dizer que os sons, os gestos e as imagens, também podem ser lidos, assim como o código escrito, pois também são textos. A junção de cores, ações, saliências, sons e vetores, de acordo com Callow (2008), contribuem, portanto, significativamente para o sentido que se quer produzir.

Para Callow (2006), textos multimodais utilizados em sala de aula proporcionam grande afetividade e são bem aceitos pelos discentes. Essa preferência por textos visuais ocorre devido à interatividade que acontece entre texto e leitor. Entretanto, de acordo com a pesquisa de Silva (2016), realizada no contexto do ensino fundamental de Língua Inglesa, a leitura de textos visuais ainda não é abordada de maneira significativa dentro das escolas. Diante desses apontamentos, conforme também nos mostra Barbosa (2017, p. 322 - 323), “ao serem perguntados se

já tinham tido algum contato com estudos sobre multimodalidade, apenas dois participantes (P5 e P8) de sua pesquisa informaram terem ouvido falar sobre o assunto, mas sem nenhum aprofundamento". Percebe-se, em ambos os trabalhos, que, em alguns contextos, o conhecimento sobre a multimodalidade não é abordado de maneira efetiva e significativa.

Ainda a respeito da sala de aula, é importante frisar a relevância de se atentar para a interação que ocorre entre docente e discente e como a escolha das ferramentas utilizadas contribuem na efetuação de sinais realizados pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem (SHANAHAN, 2013). Podemos dizer que não é apenas a metodologia que é capaz de influenciar o comportamento do aluno, mas também o material utilizado pelo docente interfere na receptividade positiva ou negativa da aula ministrada. Os múltiplos tipos de textos, sendo eles sonoros, visuais e/ou gestuais, emitem uma comunicação e uma mensagem. O corpo também possui linguagem, e, a partir dela, o indivíduo também interage. Na maioria das vezes, o termo "interação" é utilizado com a finalidade de denotar uma atividade/ação que está ocorrendo, sendo que, geralmente, "a união e interação dos indivíduos é baseada em olhares mútuos. Esta é talvez a reciprocidade

mais direta e mais pura que existe em qualquer lugar” (GOFFMAN, 1963, p. 93). Dentro da sala de aula, isso não é diferente. Nesse ambiente, o olhar, na maioria das vezes, é o que direciona a interação entre os sujeitos, mesmo porque é a partir do olhar que percebemos se o receptor está atento ao que está sendo dito, e, é a partir desse viés que compreendemos o signo da receptividade no âmbito escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

O signo da receptividade está intimamente envolvido com as ações e reações de um sujeito. Ou seja, seus gestos, sua postura e seu olhar relatam se o sujeito está reagindo de forma receptiva ou não a um determinado texto. Pimenta (2006, p. 92), sugere que “é importante notar que as diferentes partes do nosso corpo estão relacionadas às diferentes formas de perceber e sentir o mundo e de receber informação dele”. Para a autora, as mensagens são recebidas e transformadas dentro do nosso cérebro, efetuando um alto, médio ou baixo grau de modalidade (PIMENTA, 2006). Quando nos referimos ao contexto escolar, por exemplo, precisamente na sala de aula, as modalidades vão variar de acordo com as condições pessoais de cada sujeito.

Assim como a postura, gestos e expressões faciais, o olhar também diz muito sobre a recep-

tividade dos sujeitos. Pimenta (2006, p. 125-126) esclarece que o objetivo do olhar “é coletar informações sobre o outro mais que mandar informação e quanto mais distante, mais se olha. Respostas são dadas ou pedidas através da quantidade de abertura do olho e intensidade do olhar: [...] a pessoa mais olhada é a preferida”. Dessa forma, fica evidente que o olhar é capaz de nos fornecer inúmeras informações sobre a receptividade do sujeito diante de uma situação comunicativa.

Vale salientar que, no que diz respeito ao signo da receptividade, há três tipos de modalizações: alta, média e baixa. A modalização baixa apresenta-se quando o estudante está em posição de “submissão”. O aluno faz anotações, realiza atividades, presta atenção nas explicações do professor (PIMENTA, 2006). Já a modalização média se refere aos alunos que têm um leve grau de desatenção durante a explicação do professor e realização de tarefas. Por fim, na modalização alta, há inquietação por parte do discente, bem como um nível elevado de desatenção (PIMENTA, 2006).

A ação comunicativa no contexto escolar, mais especificamente dentro da sala de aula, é um acontecimento multimodal (KRESS; JEWITT, 2001). Para esse entendimento, deve ser levado em consideração “o movimento do corpo, da postura e posição do corpo, do corpo e uso do espa-

ço, como recursos criadores de sentido”. (KRESS; JEWITT, 2001, p. 61). Como foi salientado, o ambiente em que a comunicação ocorre, influencia e/ou interfere na produção de sentido do texto elaborado, seja ele escrito, visual ou gestual.

No nosso estudo, levamos em consideração, no momento da observação, os gestos, a postura, a expressão facial e o olhar. O nosso foco será no “olhar” dos alunos, no momento em que são expostos aos textos visuais, nas aulas de Língua Inglesa.

## **SIGNO DA RECEPTIVIDADE EM SALA DE AULA: A INFLUÊNCIA DOS TEXTOS MULTIMODAIS NAS REAÇÕES DOS ALUNOS**

Nesta sessão, apresentaremos os dados coletados nas observações realizadas em sala de aula. Como já dito, para este livro, utilizaremos as informações coletadas apenas direcionadas ao “olhar”. As demais informações coletadas nesta investigação serão utilizadas em outras publicações.

De início, apresentaremos uma descrição dos dados coletados em duas aulas, antes da exibição de um videoclipe. Posteriormente, traremos dados do momento de exibição do clipe, e, por fim, daquele posterior a sua reprodução.

## AULAS 1 E 2

### ANTES DA REPRODUÇÃO DO CLIPE

As aulas 1 e 2 ocorreram no dia 29 de outubro de 2019 e tiveram início às 7:20, tendo como tema “o direito da mulher”. No decorrer das aulas, foi apresentado com um *datashow* um clipe da música *Woman in Chains*, da banda Tears for Fears. Antes da reprodução do clipe, o professor fez a introdução da sua aula, apresentando um calendário e um cronograma de atividades correspondentes ao semestre. Durante as aulas 1 e 2, nos momentos que antecederam a reprodução de um clipe, observamos e analisamos a receptividade dos alunos a partir do modo semiótico “olhar”. Ainda no primeiro momento da aula, antes da reprodução do vídeo, notamos que os discentes estavam com o olhar disperso. A atenção dos alunos não estava sendo adquirida pelo professor, e, conseqüentemente, a receptividade dos alunos não era positiva. Provavelmente, o que o professor falava oralmente era considerado irrelevante pelos discentes, o que acarretou a presença do olhar da maioria da turma na modalização média e alta, como é descrito no Quadro 1.

## Quadro 1 – Olhar dos alunos antes da reprodução do clipe (modalizações).

<b>MODALIZAÇÃO ALTA</b>	<b>MODALIZAÇÃO MÉDIA</b>	<b>MODALIZAÇÃO BAIXA</b>
<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>
EEM2, EEM3, EEM12- Olhar para baixo, onde se encontra o celular.	EEM20- Olhar fixo no caderno, buscando encontrar anotações para entregar à colega ao lado.	EEM13, EEM12, EEM19- Olhar direcionado para o professor.
EEM1, EEM2- Olham-se entre si durante diálogo.	EEM8, EEM10, EEM17- Olhar distraído. Olha para colegas, chão e professor.	
EEM20- Olhar fixo em colega.		
<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>
EEM11- Olhar distante, sem uma meta.	EEM4, EEM14, EEM22 - Olhar distraído. Olha para colegas, chão, cabelo e professor.	EEM5, EEM14, EEM16,- Olhar direcionado para o professor.
EEM7- Olhar para baixo, onde se encontra o celular	EEM18- Olhar fixo nas anotações do caderno do colega, que lhe foi entregue.	

Fonte: Adaptado dos quadros de Pimenta (2006).

Assim, o olhar da maioria dos estudantes, como pode ser percebido no quadro acima, não estava voltado para a figura do professor, antes da apresentação do clipe. Apenas 6 (seis) dos 22 (vinte e dois) alunos que estavam presentes na aula se mostraram atentos à fala do professor, enquanto

o restante encontrava-se atento a outras ocorrências que se davam no espaço da sala de aula. Levando em consideração o esclarecimento feito por Goffman (1963), que sugere que a interação entre sujeitos ocorre através de olhares recíprocos, podemos afirmar que a receptividade dos alunos não era positiva, e, dessa forma, não acarretou uma situação produtiva para os discentes. A partir do olhar dos estudantes, foi percebido que o que estava sendo ministrado pelo professor, provavelmente, não estava sendo recebido da maneira que o docente considerasse satisfatória.

Após o primeiro momento, que se resumiu à apresentação dos conteúdos a serem trabalhados no semestre em vigor e que teve duração de 18 minutos, foi iniciada a reprodução do clipe da música *Woman in Chains*, da banda Tears for Fears. Percebemos, durante esse período, que os alunos passaram a ficar atentos ao que estava sendo trabalhado.

## **DURANTE A REPRODUÇÃO DO CLIPE**

Após o primeiro momento, o professor finalizou sua fala oral e deu início à reprodução do videoclipe mencionado acima. Nesse momento da análise, levamos em consideração o olhar dos estudantes, que, durante a reprodução do clipe,

estavam em sua grande maioria atentos ao vídeo, demonstrando atenção, engajamento e interesse. Assim, a modalização da maioria dos alunos neste modo semiótico estava direcionada à modalização baixa, conforme indicam os dados compilados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Olhar dos alunos durante a reprodução do clipe (modalizações).

<b>MODALIZAÇÃO ALTA</b>	<b>MODALIZAÇÃO MÉDIA</b>	<b>MODALIZAÇÃO BAIXA</b>
<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>
EEM13, EEM2, EEM10- Olhar direcionado para baixo, onde se encontra o celular.		EEM1, EEM3, EEM8, EEM12, EEM17, EEM19, EEM20- Olhar fixo no vídeo apresentado pelo professor.
<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>
	EEM11- Olhar levemente distraído.	EEM4, EEM5, EEM6, EEM14, EEM15 EEM16, EEM18, EEM22- Olhar fixo na reprodução do clipe que estava sendo realizada.
	EEM7- Assiste clipe através da tela do computador.	

**Fonte:** Adaptação dos quadros de Pimenta (2006).

Nesse momento da aula, o clipe, por possuir em sua composição um alto grau de multimodalidade, foi capaz de capturar melhor a atenção do aluno do que apenas a tabela com os conteúdos a serem trabalhados durante o semestre, apresentada pelo professor no momento anterior. A junção de cores, ações, saliências, sons e vetores, como dito anteriormente em citação de Callow (2008), contribui significativamente para a atribuição de sentido ao texto. Os alunos EEM1, EEM3, EEM8, EEM12, EEM17, EEM19, EEM20 (sexo masculino) apresentaram um grau de modalidade baixo, assim como as discentes EEM4, EEM5, EEM6, EEM14, EEM15 EEM16, EEM18, EEM22. Isso indica que ambos os grupos demonstraram interesse no texto reproduzido, tendo interagido com este e participado mais da aula. Percebemos, nesse momento, que o número de alunas com características mais disciplinadas foi superior ao de meninos. Isso pode ser observado, também, no fato de que não havia alunas na modalidade alta, o que mostra que as participantes, mesmo as que não estavam completamente atentas, apresentavam um nível de interesse significativo. Assim, as alunas EEM7 e EEM11, que se encaixaram no grau de modalidade médio, apresentaram apenas um leve desvio de olhar, indicando engajamento, com leves momentos de desatenção.

Durante a apresentação do clipe, foi notória a mudança no olhar de alguns participantes. O olhar da maioria dos estudantes passou a ter como meta as imagens reproduzidas pelo *datashow*. O olhar fixo na projeção demonstrou que a recepção por parte dos alunos do texto visual apresentado expressa um alto nível de aceitabilidade. Pimenta (2006, p. 92), afirma ser “importante notar que as diferentes partes do nosso corpo estão relacionadas às diferentes formas de perceber e sentir o mundo e de receber informação dele”. Concordamos com as considerações da autora, pois acreditamos que os textos visuais podem ser uma ferramenta não apenas para se trabalhar aspectos tradicionais da língua de maneira mais lúdica e atrativa para os discentes. Para além disso, os textos visuais possibilitam, assim como o escrito, explorar o pensamento crítico, conhecer e discutir sobre temas sociais, experiências e ideias veiculadas nesses textos e desenvolvidas pelos alunos.

## **APÓS A REPRODUÇÃO DO CLIPE**

Finalizada a apresentação do clipe, foi iniciada a sessão das discussões a respeito da temática abordada: feminismo. Mesmo sem recursos tecnológicos e visuais, com “apenas” a voz e os gestos emitidos pelo professor, os discentes perma-

neceram atentos como também participativos nos debates, interagindo com o professor e colegas, expressando seu posicionamento e interpretação dos temas expostos e seus conhecimentos prévios a respeito da temática.

Sendo assim, a partir das observações feitas, mais precisamente dos olhares emitidos pelos participantes, percebemos que o texto visual apresentado e trabalhado (clipe) contribuiu diretamente para o desempenho, para a participação e para o engajamento dos alunos durante a aula e na temática proposta. Após a apresentação do clipe, analisamos que, mesmo após a observação dos textos visuais, os olhares dos alunos permaneciam atentos.

Ainda no que se refere à receptividade dos alunos após a reprodução do clipe, observamos o olhar dos discentes, para verificarmos se a aceitação da grande maioria da turma permanecia positiva, mesmo com o vídeo finalizado. A partir da observação realizada, foi percebido que o olhar de praticamente toda a turma permaneceu na modalização baixa, demonstrando atração pelo que foi ministrado e pelas discussões que tiveram início nesse momento da aula. No modo semiótico analisado, não podemos apresentar a imagem, porque não é possível mostrar o olhar sem exibir explicitamente o rosto dos informan-

tes e, por questões éticas, não queremos expor os alunos de forma que possam ser identificados. Mas, no Quadro 3, podemos ver um pouco da distribuição desses estudantes nas três modalidades:

**Quadro 3** – Olhar dos alunos após a reprodução do clipe (modalizações).

<b>MODALIZAÇÃO ALTA</b>	<b>MODALIZAÇÃO MÉDIA</b>	<b>MODALIZAÇÃO BAIXA</b>
<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>
	EEM13- Olhar levemente direcionado para baixo.	EEM1, EEM2, EEM3, EEM8, EEM10, EEM12, EEM17, EEM19, EEM20- Olhar atendo, fixo na reprodução do clipe e na explicação do professor.
<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>
EEM7- Olha ora para baixo, ora para os lados.	EEM4- Olha para o cabelo para o celular e depois volta o olhar para o professor.	EEM5, EEM6, EEM7 EEM14, EEM15, EEM16, EEM18, EEM22- Todas as alunas prestando atenção.
EEM11, EEM22- Olhar distraído, sem meta.		

**Fonte:** Adaptado dos quadros de Pimenta (2006).

Logo após a reprodução do clipe, houve um debate. Constatamos, então, a partir do olhar dos alunos participantes, que as discussões realizadas após a apresentação do texto visual apresentaram receptividade de maneira positiva. Mesmo após o término do clipe, os alunos se mostraram interessados na aula, dispostos a participar da discussão do tema e atentos à fala do professor.

Os discentes que demonstraram baixo grau de modalidade fizeram-no também através de outros aspectos, além da direcionalidade do olhar. Os olhos de alguns discentes encontraram-se mais abertos, as sobrancelhas mais arqueadas e o olhar mais fixo. Diferentemente da maioria, no caso de EEM7, EEM11 e EEM22, do sexo feminino, e EEM4 e EEM13, do sexo masculino, além dos olhos não terem o professor como alvo, seus olhares não demonstraram nenhuma das expressões citadas que evidenciassem entusiasmo ou satisfação. A teoria de Pimenta (2006) defende a ideia de que, através da direcionalidade do olhar, podemos descobrir a aprovação dos sujeitos, levando em consideração para onde e para quem o sujeito olha, sendo que “a pessoa mais olhada é a preferida” (PIMENTA, 2006, p.126). Diante disso, podemos dizer que a atenção dos alunos estava voltada para o professor. Na verdade, o olhar da maioria dos discentes encontrava-se direcionado ao professor, demonstrando

aprovação à pedagogia utilizada. Percebemos, assim, que, a princípio, a teoria defendida neste trabalho, de que os textos visuais proporcionam um nível de receptividade positivo nas atividades em sala de aula, adequa-se a esse contexto.

## **AULAS 5 E 6**

### **TEXTO TRABALHADO: SONORO E VISUAL**

Durante a elaboração da pesquisa inicial, no que diz respeito às aulas 3 e 4, levamos em consideração as expressões faciais e gestos dos alunos, bem como o diálogo e a participação durante a aula ministrada. Assim, nas aulas 3 e 4 não tivemos material para análise dos alunos através do modo semiótico “olhar”, por termos explorado outras perspectivas no momento das observações. Dessa forma, passaremos a descrever as aulas 5 e 6, que ocorreram no dia 19 de novembro de 2019 e tiveram início às 7:30h.

Nessas aulas, foram realizados seminários em que os alunos deveriam apresentar alguma obra, fosse ela literária, musical etc., que abordassem o tema trabalhado nas últimas aulas: direitos da mulher. Todos os grupos abordaram em seus trabalhos as agressões físicas e morais que as mulheres sofrem em uma sociedade machista e desigual. O primeiro grupo apresentou a músi-

ca e o clipe “Rosa”, da banda Atitude Feminina; o segundo grupo apresentou a história da música “Que saudade de Amélia”, fazendo a comparação com a música “Desconstruindo Amélia”, interpretada pela cantora Pitty; o terceiro grupo apresentou a música “Ela só quer paz” do rapper Projota; o quarto grupo apresentou a história de Joana d’Arc; o quinto grupo apresentou a música “Não precisa ser Amélia”, da cantora Bia Ferreira. Todos os discentes utilizaram o *datashow*, fazendo uso de uma apresentação expositiva e não apenas oral.

Os seminários foram apresentados com sons e imagens, distribuindo-se cópias impressas dos materiais trabalhados. Levando em consideração a diversidade de textos multimodais trabalhados durante as apresentações, e como estes podem contribuir para o desempenho dos discentes em sala, analisamos, neste momento, o olhar, a expressão facial e a postura dos alunos ao serem expostos aos textos visuais. Inicialmente, analisamos o modo semiótico olhar, que é o que vai nos interessar, neste capítulo.

Durante a apresentação dos seminários, o olhar dos estudantes mostrou-se mais presente na modalização baixa e média. Os discentes que apresentaram modalização alta foram um número muito pequeno, enquanto a modalização baixa foi predominante, seguida da modalização média.

Vale lembrar, que, no caso da modalização média, os discentes não se encontravam desatentos, mas desviavam o olhar em determinados momentos. Podemos entender melhor a partir do Quadro 4.

**Quadro 4** - Olhar dos alunos durante as apresentações dos seminários (modalizações).

<b>MODALIZAÇÃO ALTA</b>	<b>MODALIZAÇÃO MÉDIA</b>	<b>MODALIZAÇÃO BAIXA</b>
<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>
EEM8- Olhar desviado do professor e colegas que apresentam trabalho.	EEM2, EEM10, EEM13, EEM17- Olha para a projeção, para os colegas sentados ao lado, para baixo.	EEM1, EEM12, EEM19, EEM20- Olhar contínuo para o professor, colegas e projeção.
	EEM3- Olha para professor, colegas ao redor da sala e para o celular.	EEM10- Olhar atento para projeção, olhar para os colegas que apresentam trabalho, olhar para o professor.
<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>
EEME11- Olhar desviado do professor e colegas que apresentam trabalho. Olhar sem meta.	EEM25- Olhar levemente desatento. Olha para frente para o lado e para baixo.	EEM21, EEM23, EEM24- Olhar atento para projeção, olhar para os colegas que apresentam trabalho, olhar para o professor

	EEM4- Olha para baixo, para o lado para conversar com colega e para o professor e os discentes que apresentam trabalho.	EEM5, EEM6, EEM14, EEM15, EEM16- Olhar longo e contínuo para o professor e colegas que apresentam trabalho.
--	---	---

**Fonte:** Adaptado dos quadros de Pimenta (2006).

A aula foi apresentada toda de maneira expositiva, fazendo uso de recursos imagéticos, como também sonoros, sendo perceptível que a atenção dos alunos estava bastante ativa. Assim, baseados nas observações feitas dos olhares dos estudantes, percebemos que sua receptividade a respeito dos textos visuais se deu com um grau elevado de aceitabilidade. Podemos afirmar isso, a partir dos dados transcritos no quadro anterior, em que a quantidade de alunos com alto grau de modalidade foi praticamente inexistente, tendo apenas dois alunos, EEM8 (sexo masculino) e EEM11 (sexo feminino), apresentando essas características. Além disso, a quantidade de alunos que apresentaram o grau de modalidade médio também não foi numerosa, levando em consideração ambos os gêneros.

Por sua vez, o grau de modalidade baixo foi compartilhado por quase todos os discentes. Percebemos, também, que as meninas, no que diz respeito ao olhar, estiveram mais atentas ao que

acontecia durante as explicações, com olhar longo e contínuo para o professor e para alunos que apresentavam seus trabalhos. O número de alunas na modalidade baixa foi quase o dobro do número de alunos nesse mesmo segmento. Ou seja, as meninas se sobressaíram no quesito atenção, com foco a partir do olhar.

É importante frisar também a presença do aluno EEM10 em dois tipos de modalizações, média e baixa. Ou seja, os comunicados de engajamento, atenção e aceitabilidade variaram de um momento para outro. Geralmente, sua atenção ficava mais voltada para as reproduções exibidas na projeção e para a fala do professor, após as apresentações de cada grupo. Vale salientar que o referido estudante se mostrou um dos mais comunicativos no que diz respeito à conversa oral, sempre dando sua opinião ou mesmo fazendo alguma piada. Além disso, o aluno também se revelou muito expressivo em suas ações corporais. Podemos dizer que este estudante compartilhou suas sensações, mesmo que, algumas vezes, tentasse fazer isso para chamar a atenção dos colegas. Consideramos importante trazer informações acerca do estudante em questão, pelo fato de ele ter apresentado características de ambas as modalizações, como também pelo alto valor informativo de seu comportamento.

Durante a aula, observamos que a fixação do olhar dos alunos foi mais evidente e mais prolongada quando as apresentações mostravam imagens em movimento, como no clipe trazido por um dos grupos. Os olhos mais abertos, o olhar linear sem piscadas recorrentes, indicavam atenção, interesse e envolvimento dos discentes durante essa aula. Quando era trabalhada apenas a música e exposta a foto do cantor, como foi a opção metodológica de três grupos da sala, o olhar do aluno era desviado com maior facilidade. Entretanto, esse evento acontecia de maneira rápida e a atenção do aluno se voltava novamente para as apresentações. Após cada apresentação, mesmo com o encerramento da exibição de imagens e o intervalo de tempo para as trocas do grupo, os alunos permaneciam atentos às discussões promovidas pelo professor.

## **AULAS 9 E 10**

### **TEXTO TRABALHADO: VISUAL**

Durante as aulas 7 e 8, o professor não utilizou nenhum recurso tecnológico, como *datashow*, por exemplo. Para as referidas aulas, o docente fez uso da oralidade em quase toda aula e, como material, utilizou o livro didático. Os estudantes realizaram a leitura de um texto predominantemente

escrito sugerido pelo docente e responderam a uma série de questões propostas no material. Nessas aulas, a ausência de texto visual impossibilitou nossa análise. Portanto, passaremos a descrever as aulas 9 e 10.

As aulas 9 e 10 ocorreram no dia 3 de dezembro de 2019 e tiveram início às 7:30h. O professor fez uso de aparelhos tecnológicos, como o *datashow*, sendo o conteúdo apresentado de maneira expositiva. Foram exibidos 2 vídeos do programa “Decolar.com” mostrando as cidades de Orlando e Nova York. Nos vídeos, foram mostrados parques e pontos turísticos das duas cidades. De acordo com o professor, sua pretensão, durante essa última aula do ano letivo, era levar um filme, mas devido ao tempo reduzido da aula, ocasionado por uma palestra que aconteceria na escola, precisou trazer um material de menor duração. Além disso, o professor ressaltou que decidiu não trazer nenhum conteúdo novo, devido ao fato de a próxima aula ser de avaliação. Os vídeos foram reproduzidos uma única vez e cada um teve duração de 20 minutos.

Percebemos que, dos 16 (dezesesseis) estudantes presentes na aula, 4 (quatro) se encontravam na modalidade alta, 4 (quatro) na modalidade média e 8 (oito) na modalidade baixa. Isso

indica que os recursos visuais durante essa aula despertaram uma receptividade positiva em apenas metade da turma.

**Quadro 5** – Olhar dos alunos durante a exibição de vídeos (modalizações).

<b>MODALIZAÇÃO ALTA</b>	<b>MODALIZAÇÃO MÉDIA</b>	<b>MODALIZAÇÃO BAIXA</b>
<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Masculino</b>
EEM2- Olhar contínuo para o caderno onde escreve.		EEM1, EEM3, EEM19, EEM20- Olhar contínuo, fixo, atento.
EEM8- Olhar fixo e contínuo para o celular.		
<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo feminino</b>
EEM11- Olhar fixo para o celular, olha para o lado. Leves instantes de olhar direcionado para a projeção.	EEM6, EEM24- Olha para a projeção, olha para os lados, para os colegas e <i>flashes</i> de olhares sem meta.	EEM5, EEM15, EEM18, EEM23- Olhar contínuo, fixo, atento.
	EEM21- Olha para o celular, olha para projeção do vídeo.	
EEM16- Olhar contínuo para o caderno onde escreve.	EEM4- Olha para papel enquanto brinca, olha para projeção.	

**Fonte:** Adaptado dos quadros de Pimenta (2006).

Os olhares dos alunos EEM1, EEM3, EEM5, EEM15, EEM18, EEM19, EEM20 e EEM23, mostrados no quadro acima, mantinham-se sempre atentos aos vídeos trabalhados e reproduzidos na sala. Os alunos com a modalização alta, EEM2, EEM8, EEM11 e EEM16, possuíam uma meta (celular, colegas, objetos etc.) que não envolvia a aula propriamente dita, deixando em segundo plano o material trazido pelo professor. Retomando a ideia de Shanahan (2013), de que é de suma importância se atentar para a interação que ocorre entre docente e discente, e como a escolha das ferramentas utilizadas contribuem significativamente na efetuação de sinais realizados pelos alunos durante a aula, acreditamos que a escolha do material pelo professor não foi, de fato, muito significativa para os discentes. Isso explica o comportamento da metade da turma, que apresentou olhares com médio e alto grau de modalização, enquanto a outra metade demonstrou um grau de modalização baixo. Como apenas a metade da turma mostrou prazer e atenção à utilização dos vídeos durante essa aula, entendemos que ela não foi eficiente.

## **CONCLUSÃO**

Buscamos, nesse recorte, investigar como os textos visuais estão sendo recebidos nas au-

las de inglês a partir do modo semiótico *olhar*. A partir dos dados coletados, notamos que os textos visuais contribuem significativamente para o processo de aprendizagem dos estudantes, observando o olhar dos alunos à luz do signo da receptividade e da multimodalidade.

Os recursos visuais, na maioria das vezes, foram capazes de suscitar uma receptividade positiva por partes dos discentes, fazendo com que a turma tivesse mais atenção, engajamento e participação durante das aulas de Língua Inglesa. Notamos que o professor buscou trabalhar em quase todas as aulas textos visuais, provavelmente por saber das contribuições que tais recursos podem oferecer em sala de aula. Vimos, a partir do olhar dos 25 (vinte e cinco) estudantes observados, que as aulas em que o professor trazia recursos visuais faziam com que os alunos permanecessem mais atentos e receptivos positivamente ao conteúdo ministrado. A grande maioria da turma apresentava o olhar fixo ao material exposto e ao professor durante a explicação. Percebemos essa atenção também para as temáticas que envolviam esses textos visuais.

No entanto, averiguamos que a escolha do tipo de material por parte do docente tem importância fundamental, o que foi percebido, sobretudo, nas aulas 9 e 10. Em tais aulas, mesmo com

a utilização de textos visuais, observou-se uma quantidade significativa de alunos com olhares em modalização média e alta. Acreditamos que a escolha dos vídeos contribuiu para que alguns alunos ficassem com o olhar disperso, uma vez que o conteúdo apresentado no material não fazia parte da realidade dos estudantes. Portanto, os textos visuais não podem ser escolhidos e trabalhados de maneira aleatória, mas precisam fazer parte dos letramentos de mundo e da realidade dos estudantes.

Também identificamos que os textos visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, através das discussões possibilitadas e dos sentidos neles veiculados. Percebemos que os estudos dos multiletramentos, do letramento visual e da multimodalidade são necessários nos dias de hoje, de forma a engajar os estudantes nas discussões realizadas em sala de aula. Os alunos gostam do que faz sentido para suas práticas e para suas vidas. Portanto, a simples adoção de textos visuais/multimodais não é garantia da qualidade do aprendizado. O mais importante é que esses textos sejam significativos para o grupo de alunos em questão.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 15 jun. 2018.

CALLOW, J. Show me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. **The Reading Teacher**, 61 (8), p. 616- 626, 2008.

\_\_\_\_\_. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 29, n. 1, p. 7 - 23, 2006.

GOFFMAN, E. **Behaviour in public places**. Nova York: Free Press, 1963.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais** – leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, p. 78 - 98.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTHIESSEN, C. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold, 2004.

KRESS, G; JEWITT, C. **Multimodal teaching and learning: the Rhetorics of the science classroom**. Londres: Bloombury classics in linguistics, 2001.

PIMENTA, S. M. O. **O signo da receptividade: uma visão sócio-construcionista da interação**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

SHANAHAN, L. E. **Composing “Kid-Friendly” Multimodal Text: When Conversations, Instruction, and Signs Come Together**. Nova York: University at Buffalo, 2013.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multi-

literacies: Designing Social Futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

## CAPÍTULO 3.2



## **CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO**

KAIQUE KAYONAN LOPES DELFINO

MARCOS NONATO DE OLIVEIRA

### **INTRODUÇÃO**

O campo da pesquisa sobre as experiências está atrelado às nossas atividades diárias, que, por sua vez, influenciam as nossas crenças e as expectativas que temos sobre essas mesmas atividades (MICCOLI, 2010b). Discutir os elementos constitutivos das experiências humanas pode ser visto como uma forma de refletir sobre as abordagens, as interações e o uso da linguagem nas práticas sociais, no nosso caso específico, o espaço da sala de aula. Segundo Miccoli (2010a, p,142), “a definição de experiência é complexa por remeter a uma constelação de eventos nela aninhados”. Essa complexidade das experiências está ligada

aos diversos aspectos que se inter-relacionam no processo de formação do indivíduo. Podemos afirmar que as experiências são, em grande parte, uma das principais fontes de todo conhecimento humano, e, por esse motivo, são importantes para a investigação científica e, sobretudo, para a pesquisa sobre crenças.

No que diz respeito às crenças, podemos afirmar que são um conceito bastante antigo e fundamental para compreendermos a razão de nossas ações, ou seja, entendermos por que professores agem da maneira como agem. O estudo das crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa tem sido objeto de investigação da linguística aplicada no Brasil e no exterior, desde 1980. Por serem uma forma de pensamento, construída a partir de nossas experiências, as crenças são instáveis e emergentes, sociais e individuais com um grande valor para a investigação científica no campo das ciências humanas (BARCELOS, 2006). Vários aspectos têm sido investigados no campo das crenças e das experiências (leitura, escrita, gêneros textuais, livro didático, ensino de línguas estrangeiras etc.). No nosso texto, decidimos explorar as crenças sobre as tecnologias digitais e o ensino remoto. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) fazem parte da aprendizagem de línguas em todo o mundo e

em todos os diferentes níveis. Agora, com o ensino remoto, cada vez mais, somos propensos a encontrá-las tanto na educação primária quanto na educação de adultos.

Isso posto, o objetivo deste capítulo é refletir sobre as experiências e as crenças de professores sobre as tecnologias digitais usadas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, no contexto do ensino remoto e fora dele. Inicialmente, fazemos uma discussão sobre as crenças, as experiências, as tecnologias digitais e o ensino remoto. Em seguida, apresentamos os resultados de uma pesquisa, utilizando autorrelatos de dez professores da rede básica, explorando suas crenças e suas experiências de ensino.

## **CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO**

Há muitos anos, as crenças e as experiências vêm sendo objeto de investigação; desde meados dos anos 80 no exterior, e desde os anos 90 no Brasil. Esse interesse em investigar as crenças e as experiências surgiu há muito tempo. No ensino de línguas, tem surgido bastante procura em se investigar sobre essa temática e podemos perceber muitos trabalhos desenvolvidos nessa área (NASCIMENTO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

As crenças são consideradas como uma teoria bastante complexa, entrelaçada por vários conceitos e definições. As crenças envolvem aspectos individuais, sociais e universais, o que as tornam um construto complexo. Um dos principais fatores que torna as crenças complexas e difíceis de pesquisar é o fato de estarem sempre em processo de mudança (BARCELOS, 2004). Como podemos observar, no meio educacional, existem as crenças de professores, as crenças de alunos e as que podemos observar nos materiais didáticos (OLIVEIRA, 2007). Silva (2007, p. 247) reforça esse pensamento e afirma que

as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e, na maioria das vezes, são implícitas.

As crenças são relacionadas e influenciadas por fatores internos e externos, por exemplo, o contexto em que o indivíduo está inserido e principalmente pelas experiências vivenciadas.

Desde muito tempo, as tecnologias de informação e comunicação vêm sendo objeto de debates e, no contexto do ensino remoto, com a sua inserção mais intensa no sistema educacional, in-

vestigações sobre sua relação com as experiências e as crenças dos envolvidos é muito necessária. Segundo Massetto (2012, p. 138), “sem dúvida, toda essa nova tecnologia provoca o debate a respeito do seu uso, bem como o papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo e aprendizagem”. O debate existe para se refletir sobre a utilização das tecnologias e como seria o papel do professor nesse novo processo.

Por ser considerada uma ferramenta importante, a tecnologia digital, nesse ambiente, os professores e o material didático tiveram que adaptar-se a esse novo contexto de ensino. Segundo Paiva (2008, p. 1), “as máquinas dominam as comunicações no mundo moderno. O ambiente linguístico tem sido recriado artificialmente e o professor e o livro têm sido forçados a se integram a esses novos meios de transmissão”. Paiva (2008) mostra que, no contexto atual, as tecnologias digitais estão inseridas nos diferentes ambientes educacionais.

Depois do evento pandêmico da COVID-19, ocorrido no início de 2020, as tecnologias digitais acabaram inseridas fortemente na prática pedagógica dos professores, tornando-se uma ferramenta necessária para a consolidação da educação em seus diferentes níveis. De acordo com Paiva (2008, p. 1),

quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas.

Devido às exigências do momento, as tecnologias digitais, embora sem o reconhecimento unânime das vantagens de sua inserção, começaram a fazer parte da prática pedagógica dos professores intensamente. Massetto (2012) também reforça sobre o surgimento das tecnologias digitais no contexto educacional e mostra as diversas possibilidades que o professor adquiriu em sua prática. Esse autor afirma que

[...] o surgimento da informática tem proporcionado a seus usuários, e entre eles, obviamente, alunos e professores, a oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo, em todas as áreas. (p. 136).

Esse pensamento destaca que as tecnologias digitais vieram para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a comunicação e o conhecimento.

Quanto à prática educacional no contexto de aulas remotas, é necessário primeiramente

contextualizar o fenômeno. De forma inesperada, o ano letivo de 2020 acabou sendo marcado pela disseminação de um novo vírus, fazendo com que o distanciamento social fosse necessário, impedindo, assim, aglomerações em diferentes espaços e afetando diretamente as práticas educacionais em milhares de instituições ao redor do mundo. Devido à ocorrência da pandemia mundial causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), as aulas presenciais foram suspensas desde o dia 18 de março de 2020 como medida de prevenção a esse vírus. O ano de 2020 passou a ser um desafio para todas as pessoas do mundo, especialmente para os que estão inseridos no contexto educacional. A pandemia do novo coronavírus iniciou sua trajetória no Brasil a partir do mês de março de 2020 e, desde então, veio ganhando cada vez mais força, atingindo a população e obrigando as autoridades da área da saúde a tomarem providências e formularem planos e ações para tentar travar sua expansão, preservando, assim, o maior número possível de vidas. As aulas passaram a ser desenvolvidas/ministradas de forma remota, através das mídias e/ou plataformas digitais (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020).

As ferramentas tecnológicas digitais ganharam grande expansão no atual contexto de medidas de prevenção contra a Covid-19, haja vista es-

tarem alunos e professores em isolamento social. Podemos observar esse avanço em todo o mundo, em todos os níveis do ensino. As tecnologias digitais estão sendo utilizadas nos mais diversos níveis da educação, ensino básico e ensino superior, como forma de viabilizar a continuidade da educação. Acreditamos que, no contexto de distanciamento social, é de extrema importância que nos direcionamentos dados às mais variadas tarefas/atividades os estudantes possam ser levados a uma posição de protagonismo da aprendizagem. A abordagem de ensino através das diferentes mídias e plataformas digitais é um tanto desafiadora, pois consiste em um contexto virtual no qual não se tem muita experiência. A educação remota é a prática de utilizar meios tecnológicos para viabilizar o ensino, frequentemente aliada à adoção de processos mais dinâmicos de aprendizagem, como as metodologias ativas, principalmente nesse período de isolamento social.

## **CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO**

Inicialmente, fazemos a descrição das experiências dos participantes com as tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa em algumas escolas públicas de uma cidade do interior do Rio

Grande do Norte. Miccoli (2010a, p.31) define a experiência como “processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência”. O nosso foco é identificar e descrever as experiências e, sobretudo, entender como esses participantes utilizam as tecnologias digitais em sua prática docente no contexto da sala de aula de Língua Inglesa.

Os professores participantes da pesquisa serão designados neste texto como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. O P1 busca mostrar em seu autorrelato (instrumento no qual os contribuintes da pesquisa expressam de forma livre suas ideias) que, em sua prática docente, costuma utilizar as tecnologias digitais para sair do comodismo, e, conseqüentemente, sair do ensino voltado para metodologias tradicionais, fazendo com que suas aulas passem a ser vistas com mais interesse por parte dos estudantes: “**O audiovisual**, na qual (sic) sempre utilizo em minha prática docente, hoje vejo como uma **prática imprescindível**”. Ele ressalta que sempre utiliza os recursos de áudio e vídeo para estimular o aprendizado do alunado. O professor procura, em suas atividades, estimular e aprofundar os sentidos da audição e da visão dos alunos simultaneamente, através de qualquer

forma de comunicação, de transmissão de mensagens ou de qualquer maneira de utilização de recursos e materiais. O P2 não discorreu sobre nenhuma experiência em sala de aula com a utilização das tecnologias digitais. Já o P3 busca, em sua prática docente, sair do ensino tradicional, que busca utilizar somente as tecnologias tradicionais, e passa a explorar um ensino mais tecnológico, com a utilização das tecnologias digitais: “Em sala de aula costumo fugir do famoso ‘quadro e giz’ e **utilizo outras ferramentas e tecnologias, como slides, aparelho de som, notebook, jogos e atividades orais.** Isso auxilia no ensino, além de tornar os **alunos mais incentivados** e as **aulas mais prazerosas**”. Nesse trecho do autorrelato, o P3 mostra que dentro do contexto escolar busca sair do comodismo e do ensino ineficaz através da utilização das tecnologias digitais dentro de sua sala de aula, suscitando nos alunos a motivação para que possam aprender de maneira eficaz, e, com isso, procura tornar suas aulas mais prazerosas.

O P4 mostra suas principais experiências na utilização dessa nova metodologia adotada no contexto escolar e, assim, acredita que sair do ensino tradicional seria a forma mais adequada para se obter êxito dentro do contexto escolar. “**Seriados de Tv, clipes e letras de músicas e trechos de obras literárias** eram utilizados com os **pro-**

**jetores**, com foco em trabalhar vocabulário, e as habilidades como *reading*, *speaking* e *listening*". Nesse processo suas aulas passaram a ser mais dinâmicas, mesmo não tendo abdicado das técnicas de ensino tradicional, destacando-se o uso do livro didático. Vale a pena mencionar que a abordagem do professor tem que ser inovadora para desenvolver motivação nos alunos. Em uma outra perspectiva, no que tange à abordagem do professor, o relato do P4 é muito positivo ao avaliar a utilização simultânea das tecnologias digitais com os materiais didáticos. Parece, portanto, que a utilização das tecnologias digitais nas práticas dos professores está sendo eficiente em conquistar os alunos.

O P5 explica que, em sua prática docente, costuma sempre utilizar as tecnologias digitais e o livro didático para sair do comodismo e, conseqüentemente, romper com o ensino baseado nas metodologias tradicionais. "Em minhas práticas pedagógicas busco utilizar as **diferentes metodologias** para que eu possa despertar interesse e motivação no meu alunado". Na fala do professor, as metodologias tradicionais não trariam interesse e satisfação para os alunos, fazendo com que, com o emprego de técnicas de ensino baseadas nas TDIC, suas aulas passem a ser vistas com um outro olhar por parte dos estudantes. O P5 afirma que sempre busca utilizar diferentes recursos, como,

computadores, *datashows*, entre outros. Para o professor, isso foi muito importante para deixar suas aulas diferenciadas.

O P6 enfatiza que, em sua prática pedagógica costuma usar diferentes métodos de aprendizagem, baseados seja nas tecnologias digitais seja no livro didático, que ele ressalta ser muito positivo no contexto da escola pública. “Sempre busco ministrar minhas aulas de Língua Inglesa **utilizando as tecnologias e o livro didático** em uma **simultaneidade**, faço uso dos áudios para os alunos terem **contato** com a **pronúncia da língua** em si, trabalho **vídeos** com a cultura [...]”. Na sua prática, o P6 ressalta tanto o uso das tecnologias digitais quanto o uso do livro didático, algo que reconhecemos como muito positivo, consoante ao que sustenta Massetto (2012).

O P6 mostra que a prática do ensino de inglês se torna mais fácil quando trabalhamos, de forma simultânea, as tecnologias e o material didático. O P6 procura trazer para o contexto dos alunos falas dos nativos de língua inglesa através dos áudios. Isso é muito importante para que os alunos comecem a compreender os vários tipos de pronúncias existentes dentro da língua inglesa. Para apresentar as diferentes culturas dos países que têm o inglês como língua materna, o professor costuma empregar vídeos. No entanto, trazer ati-

vidades que explorem apenas uma das quatro habilidades comunicativas dos alunos pode ser um problema, uma vez que eles precisam aprender todas as habilidades e suas funções. O P6 enfatiza ainda que, dentro do contexto escolar, sempre devemos estar atentos aos vários tipos de imprevistos que podem acontecer, por exemplo, a falta de internet, para que possamos desenvolver com qualidade as aulas de Língua Inglesa

O P7 afirma que, no contexto de sua sala de aula, os alunos consideraram positiva a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor. “Em minha sala de aula, já percebi que elas (TDIC) são aceitas de maneira **positiva** pelos alunos, acontece uma maior **interação e motivação** quando deixamos de utilizar apenas o livro didático. O que dificulta muitas vezes a utilização das TDIC é que a internet não é tão rápida”. O P7 percebeu também que, através dessa inserção, os alunos passaram a interagir com o professor e entre si com mais frequência, desenvolveram maior afinidade com a disciplina e sentiram-se mais motivados para estudar, pois, anteriormente, o professor estava muito “preso” somente ao livro didático. O P7 mostra que existem algumas dificuldades na prática com as tecnologias digitais, como por exemplo, a conexão à internet, que muitas vezes não é satisfatória quando se necessita acessar

algumas páginas e *sites* para se fazer pesquisas. O P7 afirma ainda que em seu ambiente de trabalho costuma utilizar as TDIC para sair das práticas voltadas às metodologias tradicionais, com o intuito de promover a motivação nos alunos. Dessa forma, costuma utilizá-las em uma simultaneidade com o livro didático, pois crê na relevância deste, juntamente com as tecnologias digitais. O P7 acredita que podemos conciliar o uso dessas duas ferramentas de forma proveitosa no contexto da sala de aula, tendo posteriormente, resultados satisfatórios com essa prática.

O P8 mostra, logo de início, os materiais didáticos que tem à sua disposição em sua prática docente, tais como o livro didático (LD) e o quadro, assim como cartolinas, coleções, revistas para recortes, dicionários e outros, enfatizando que, para sair do ensino tradicional, busca utilizar todos esses materiais para desenvolver a motivação e o interesse nos alunos. O que nos chamou a atenção é a crença que o P8 possui em relação aos materiais didáticos, pois ele afirma que os materiais não estão apenas ligados ao livro didático. Isto é, esses materiais estariam muito além do LD, devendo ser utilizadas várias outras ferramentas no contexto escolar. Em relação às tecnologias digitais, o P8 afirma que, em sua prática docente, costuma, com frequência, utilizar o projetor para apresentar ví-

deos com o intuito de trazer para a realidade dos estudantes o dia-a-dia e os costumes dos falantes nativos de língua inglesa. Utiliza também o aparelho de som para as atividades de *listening*, com a finalidade de trabalhar a audição dos alunos e aproximá-los das pronúncias da língua alvo. Como aponta Oliveira (2013, p. 190),

aliada à tecnologia de escrita, outra grande inovação tecnológica foram os aparelhos que reproduziam sons [...] que disponibilizavam aos alunos materiais gravados com amostras de fala de falantes nativos para que pudessem ouvi-los e imitá-los.

Essa fala de Oliveira só ressalta a importância das tecnologias digitais para o ensino de línguas. Isso por acreditarmos que a inserção dos alunos na cultura dos falantes propicia um incremento de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às experiências docentes, voltadas ao ensino de Língua Inglesa no contexto de aulas remotas, analisamos as crenças de dois professores. O P9 acredita que, no contexto atual, o ensino de Língua Inglesa é desafiador. O P10 aponta que a prática educacional, em especial com a língua inglesa, sofreu mudanças enormes, tendo apresentado um declínio no desenvolvimento

da aprendizagem. Assim, podemos observar que a maioria dos depoimentos dos professores são enfáticos quanto à importância das tecnologias digitais na condução do ensino de Língua Inglesa. Através desses relatos, podemos imaginar como o professor tem tentado conquistar o interesse e a motivação dos alunos utilizando as tecnologias digitais. Na verdade, é válido dizer que tais tecnologias têm sido o que tem viabilizado a continuidade da formação de nossos alunos. Esse aspecto é muito importante, uma vez que reconhecemos que a utilização das tecnologias digitais é algo importantíssimo e necessário para a consolidação e o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse processo de ensino-aprendizagem, os professores precisam despertar o interesse e a motivação dos seus alunos, haja vista que eles estão cansados do ensino baseado apenas nas metodologias tradicionais/convencionais. No que tange às práticas voltadas ao contexto do ensino remoto, podemos perceber que os professores consideram no desafiador, pois estão vivenciando algo novo, o que gera insegurança e ansiedade em suas práticas.

A partir desse ponto, identificamos as crenças e, sobretudo, o posicionamento dos professores acerca da utilização das tecnologias digitais em sua prática docente no contexto da sala de aula de Língua Inglesa. O P1 afirma que a educação está

em constante avanço/mudança, e que estamos sujeitos a nos adequarmos a cada maneira/forma de inovação. “A educação passa, transita nesse **novo mundo**, os **das novas tecnologias digitais avançadas**. Um **horizonte grandioso** se abre à nossa frente, é incrível as **novas possibilidades as quais vêm surgindo (sic)**”. Em meio a tantas inovações na educação, as tecnologias digitais afirmaram-se como prática pedagógica dos professores. A educação voltada à utilização dessas tecnologias proporciona um leque de opções metodológicas para os professores. Com o surgimento de diversas formas e métodos para se trabalhar o inglês dentro do contexto educacional, o P1 afirma que os alunos podem desenvolver interesse em aprender esse idioma, incentivados pelo fato de o professor sair do ensino tradicional, mais voltado para a escrita e transcrição de textos. Saindo dessa abordagem à qual estavam habituados, na visão dos professores, os alunos passariam a acreditar que o ensino embasado na utilização das tecnologias digitais é mais dinâmico e prazeroso.

O P2 alega que o ensino de uma língua estrangeira tende a ganhar quando as principais formas de mediação apoiam-se nas tecnologias digitais, já que, nesse caso, segundo ele, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pode fluir e ganhar novos horizontes. “O ensino de Língua

Inglesa desenvolvido **mediante o uso das TIC** só tem a **somar no processo do ensino e aprendizagem de línguas**". As tecnologias digitais abrem diversas possibilidades de os alunos poderem vivenciar algum aspecto da língua estrangeira, tais como textos, jornais, blogs e músicas do cotidiano dos falantes nativos, fazendo com que os estudantes passem a aprender e desenvolver as habilidades comunicativas, *listening, writing, speaking e reading*. Essa aproximação seria um fator muito positivo para que o processo de aprendizagem de línguas seja satisfatório. As aulas passariam a ser motivadoras e, principalmente, desafiadoras para os professores. O P2 argumenta que a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar é uma ferramenta imprescindível, mas não deve ser entendida como a solução para todos os problemas dentro do contexto escolar. De acordo Massetto (2012, p. 139), "não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional dos nossos estudantes". A inserção das tecnologias digitais no ensino de línguas faz com que os professores passem a desenvolver diferentes formas metodológicas de ensino que são incorporadas na sua prática pedagógica. Após o processo de inserção das tecnologias digitais no meio educacional, a

produção dos materiais de ensino pode aproximar a língua estrangeira do estudante.

O P3 enfatiza que os professores não devem se deter apenas na utilização do livro didático como forma de mediação da língua inglesa junto aos estudantes. “O ensino de Língua Inglesa não deve ser **só baseado na gramática** e sim **com a inserção (sic) de várias tecnologias e estratégias** que ensinam aos alunos a **compreender o inglês de maneira mais dinâmica**”. Ele acredita que as tecnologias digitais vieram para facilitar o processo de aprendizagem de línguas. O P3 acredita ainda que, com o surgimento das metodologias diversas de se ensinar línguas, os alunos passaram a se engajar mais no aprendizado.

O P4 crê que a utilização, de maneira simultânea, dos materiais didáticos tradicionais e das tecnologias digitais no contexto da sala de aula, atualmente, proporcionam diversas formas metodológicas para que os docentes possam inovar suas práticas pedagógicas. “Trazer a **tecnologia em parceria com o livro didático** para a **prática em sala de aula é necessário no atual contexto**, como **forma de dinamização** e melhora na qualidade do ensino”. Continuar na metodologia tradicional e deixar em segundo plano as tecnologias digitais para o desenvolvimento dos estudantes pode acarretar um desempenho insatisfatório. O

professor, como o principal mediador do conhecimento dos estudantes, deve se adequar a essa perspectiva de ensino-aprendizagem, ou seja, deve almejar diferentes alternativas e maneiras para a busca da dinamização de sua prática. O P4 mostra que as tecnologias são grandes fontes de conhecimentos da língua-alvo. No caso do inglês, existem diferentes formas para se trabalhar a aquisição de vocabulário como o uso de *sites*, músicas, vídeos etc.

O P5 explana, em seu relato, que as tecnologias digitais podem atuar como forma de resgate da motivação e do interesse dos alunos em aprender uma língua estrangeira. “O ensino de línguas voltado às novas tecnologias **tende a despertar, no aluno, interesse e motivação**”. Esse interesse pode ser despertado pelo fato de o professor passar a ter diversas formas de organizar suas aulas. Com a inserção das tecnologias digitais, os estudantes passaram a possuir crenças diferentes sobre as aulas de inglês. A mediação do inglês através dessas tecnologias pode acarretar grandes avanços no processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos, tais como, aproximação da língua alvo, vivência dos alunos como pessoas nativas através de áudios e vídeos, entre outros.

O P6 assegura que as tecnologias digitais vêm contribuir com o processo de ensino-apren-

dizagem, desenvolvendo a motivação e o interesse dos alunos. “Acredito que essas tecnologias vêm para **somar** e ajudar no **desenvolvimento do aprendizado**, seja na forma mais fácil e rápida do professor passar o conteúdo didático, seja no aluno se sentir (sic) **motivado** a prestar mais atenção na aula, por ela estar sendo transmitida de uma **maneira nova**”. Como mostra Massetto (2012, p. 139), “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”. O P6 acredita que as tecnologias digitais propiciam formas mais simples de o professor ministrar o conteúdo didático. Na concepção do P6, nessa nova prática, o conteúdo é visto pelos alunos de forma diferente e positiva, pois os passariam a ser mediados de uma forma mais atrativa e dinâmica do que apenas utilizando as metodologias tradicionais. Entretanto, o P6 acredita que o mediador deverá possuir um bom conhecimento acerca do uso dessas tecnologias, pois se não forem empregadas apropriadamente poderão contribuir negativamente para o processo de ensino-aprendizagem. O P7 é breve e sucinto, em seu comentário, ao afirmar que as aulas adaptadas às tecnologias digitais tendem a funcionar mais e despertar mais interesse e motivação nos alunos do que as aulas apoiadas nas metodolo-

gias tradicionais. “Particularmente eu acredito que podemos **adaptar** nossas **aulas utilizando as TIC**”. A crença do professor é de que as tecnologias digitais precisam estar alinhadas ao uso do livro didático.

O P8 acredita que as tecnologias digitais surgiram para contribuir positivamente com o processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos. “Acredito que as **tecnologias digitais** vieram para **contribuir** no processo (sic) de ensino e aprendizagem dos alunos, pois creio e percebo que muitos dos alunos não conseguem compreender determinado assunto somente a partir do **livro**”. Como aponta Massetto (2012, p. 139), “a tecnologia apresenta-se como meio e como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”. O P8 parece crer e perceber, de acordo com suas experiências, que muitos alunos não alcançam a compreensão de determinado conteúdo somente com a utilização do livro didático.

Em relação às crenças docentes acerca do ensino de Língua Inglesa, no contexto de aulas remotas, o P9 ressalta o desafio que o momento pandêmico trouxe para o processo de ensino-aprendizagem. “A prática de língua inglesa está cada vez mais **desafiadora**, temos que trazer **métodos diversificados** para termos sucesso nas

nossas práticas”. Ou seja, o participante acredita que o ensino remoto requer um maior desempenho do professor no tocante à sua abordagem do ensino. O P9 ainda destaca que “em tempos de distanciamento social, o ensino remoto se tornou uma possibilidade para ensinar e aprender”. Sua crença é de que o ensino remoto, embora desafiador, tem sido de grande valor nesse contexto pandêmico.

Por sua vez, o P10 afirma: “as aulas remotas realizadas no contexto do coronavírus são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial”. Na sua perspectiva, o ensino remoto traz o mesmo formato das aulas presenciais, pois as aulas são ministradas no mesmo horário, com uma característica particular: serem mediadas pelas tecnologias. Ele destaca que se trata de uma atividade desafiadora para os professores. “Está sendo um contexto desafiador. Acredito que o ensino remoto se tornou uma possibilidade e desafios (sic) para ensinar e aprender”. Sua crença é a de que essa nova abordagem de ensino veio para revolucionar o processo de ensino-aprendizagem, trazendo novas perspectivas metodológicas tanto para professores como para alunos. Segundo Có, Amorim e Finardi (2020, p. 116),

[...] diante dos desafios que a pandemia do Covid-19 nos colocou, durante a qual as tecnologias da informação permearam a maioria das nossas atividades, [...] compreender como os professores de línguas [...] utilizaram (ou não) as tecnologias é de extrema relevância.

Investigar, portanto, as crenças e as experiências de professores sobre as tecnologias digitais e o ensino remoto é algo que reconhecemos como fundamental. Nesse ensino remoto, vale ressaltar que o professor precisou se adaptar para atuar e contribuir de maneira satisfatória com a formação discente.

Com base nas falas dos professores entrevistados, podemos observar que, apesar das muitas dificuldades existentes no contexto escolar, ensinar e compartilhar os conhecimentos acerca de uma língua estrangeira utilizando as tecnologias digitais (no nosso caso a língua inglesa) é fortemente bem recebido pelos professores. Porém, muitas vezes, essa prática é rejeitada pelos alunos, pelo fato de não possuírem motivação e interesse. Então, podemos notar que os professores participantes, sem nenhuma exceção, possuem crenças e conduzem suas aulas de acordo com o que acreditam ser o melhor para a prática do inglês baseada nos usos das tecnologias digitais no contexto

educacional. Os professores, de um modo geral, visam, com a inserção dessas práticas, o aprimoramento e desenvolvimento de alguns aspectos importantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, a saber: a motivação e o interesse. As tecnologias digitais vieram para transformar um ensino convencional/tradicional em um ensino dinâmico, adaptando e aperfeiçoando, a cada dia, a metodologia utilizada, para que os alunos vejam de maneira diferente o ensino de inglês.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As experiências e as crenças dos participantes sobre a utilização das tecnologias digitais mostram que os professores apresentam aspectos favoráveis quanto à sua importância na condução do ensino de Língua Inglesa. Já quanto ao ensino remoto, percebemos que os professores apontam-no como desafiador, levando-nos a pensar em um ensino ainda em desenvolvimento. Através dos autorrelatos, podemos refletir como os professores têm procurado despertar o interesse e a motivação dos alunos nessa abordagem, embora isso não seja suficiente. No entanto, esse aspecto é importante, uma vez que a utilização das tecnologias digitais é algo importantíssimo e necessário

para o desenvolvimento da aprendizagem.

Temos a convicção de que as tecnologias digitais exercem um fascínio e um poder sobre as pessoas, contudo, precisamos descobrir até que ponto esses mecanismos são positivos para o avanço metodológico da educação. Já quanto ao ensino remoto, a realidade parece ainda deixar a desejar. Talvez, com o tempo, surgirá uma nova cultura do que seja a atividade de ensinar e de aprender. Acreditamos que as experiências e as crenças dos professores podem nos dizer muito ainda sobre os limites do uso das tecnologias digitais e do ensino remoto no âmbito do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Cognição de Professores e Alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de crenças. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, H. (orgs.).

**Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no alunos e na formação de professores.** Campinas-SP: Pontes, 2006. p. 15 - 42.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada, ensino de línguas.

**Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123 - 156, 2004.

Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista docência e cibercultura**.

v. 4, n. 3, p. 112 - 140, 2020. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173>>.

Acesso em: 20 jan. 2021.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. (orgs.).

**Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19. ed. Campinas SP: Papyrus, 2012, p. 133-173.

MICCOLI, L. A Experiência como ponto de partida. *In: Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada - Vol. 2. Campinas: Pontes, 2010a. p. 17-32.*

MICCOLI, L. A Experiência de Professores. *In: Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada - Vol. 2. Campinas: Pontes, 2010b. p. 103-127.*

NASCIMENTO, N. M.; OLIVEIRA, F. E.; OLIVEIRA, M. N. Crenças sobre o Ensino-aprendizagem de Línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. **Revista Trama**, v. 16, n. 37, p. 71 - 83, 2020. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23691>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! – O Uso de Recursos Tecnológicos para um Ensino-Aprendizagem Significativo de Línguas Estrangeiras. *In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (orgs.). Materiais Didáticos para o ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.*

OLIVEIRA, M. N. Crenças, cognição e interação so-

cial: implicações para a sala de aula. *In*: I CONEL, 2007. Natal. **Anais I CONEL**, Natal, 2007. p. 1-10. CD-ROM.

PAIVA, V. L. M. O. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Vera Menezes. 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235 - 271, 2007. < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657>>. Acesso em: 20 jan. 2021.



## **PRODUZINDO SENTIDOS COM MEMES NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: UM PROTÓTIPO PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL**

WANDERLEYA MAGNA ALVES

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA

### **PARA COMEÇAR: SITUANDO A PROPOSTA**

Este capítulo<sup>3</sup> objetiva apresentar uma proposta de trabalho com a produção textual em aulas de língua inglesa comprometida com a vivência de situações concretas de interação comunicativa. A proposta configura-se como um protótipo, como concebido por Rojo e Barbosa (2015), não se tratando, portanto, de um modelo a ser reproduzido, mas de uma ação experimental que

---

3 Este capítulo constitui uma versão reformulada, aprofundada e ampliada de uma seção da dissertação de mestrado intitulada *A produção textual em perspectiva sociodiscursiva: uma análise de planos de aula do site Nova Escola* (ALVES, 2019).

visa mobilizar a troca de ideias, a manifestação de pontos de vista e a construção de posicionamentos de alunas e alunos, de modo a possibilitar que eles e elas se posicionem sobre temática relevante à sua realidade por meio da produção de textos.

A proposta de trabalho com a produção de memes em língua inglesa aqui apresentada assume uma concepção sociodiscursiva de língua/linguagem e se estrutura com base na metodologia do cotejo de textos, depreendida das ideias de Bakhtin (2017). A atividade é direcionada para o contexto de uma turma de 9º ano de uma escola pública na qual a primeira autora deste texto leciona. Contudo, é possível que, com as devidas adequações e reformulações, esta proposta possa ser utilizada em outras turmas daquele e de outros níveis de ensino, desde que se observando, evidentemente, as necessidades dos alunos, os objetivos do professor ou professora e o projeto pedagógico da escola.

O protótipo considera o fato de os sujeitos estarem cada vez mais produzindo conteúdos nesta fase da internet 2.0 (ROJO; BARBOSA, 2015; GOMES, 2016), em vez de apenas consumirmos, como acontecia há poucas décadas atrás. A sugestão de se propor a produção de memes leva em consideração a possibilidade de desenvolvermos um trabalho que mobilize a hibridização de

semioses, processo que ocorre na construção de gêneros que podem ou não partir de outros enunciados, incorporar traços e trechos de outros gêneros, configurando uma “prática de **remixagem**” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123, grifo no original).

Ao pensarmos na estruturação deste protótipo, utilizamo-nos de alguns títulos de seções encontrados nos planos de aula de inglês do *site Nova Escola* (<https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/9ano/ingles>). Essa escolha se deve à compreensão de que os referidos planos contemplam seções importantes para a orientação do processo de ensino. Entretanto, não reproduzimos de forma literal as seções propostas no referido site, uma vez que sentimos a necessidade de operarmos adaptações, considerando o nosso contexto de ensino.

Uma vez que concebemos o processo de ensino e de aprendizagem a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), este protótipo toma como base a habilidade 12 do referido documento. Essa habilidade compõe, no componente de Língua Inglesa do nono ano do ensino fundamental, o Eixo Escrita, cuja representação é feita através do código alfanumérico EF09LI12. O objetivo estabelecido para essa habilidade compreende “produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas

publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo, local ou global, que revelem posicionamento crítico.” (BRASIL, 2017, p. 261).

O protótipo foi organizado sob a forma de um plano de aula. A concepção e o desenvolvimento do plano encontram ancoragens teóricas na perspectiva sociodiscursiva da língua/linguagem nos termos formulados pelo Círculo de Bakhtin. Assim, antes da apresentação da proposta de trabalho propriamente dita, configurada no plano de aula construído, retomamos algumas concepções teóricas do Círculo de Bakhtin que nos ajudam a conceber este protótipo.

## **ANCORAGENS TEÓRICAS DA PROPOSTA**

A discussão em defesa do texto como unidade de ensino permanece viva como desafio a ser alcançado satisfatoriamente nas aulas de línguas (DONATO; RAJAGOPALAN, 2015; SANTOS, 2021). Seja em relação à leitura, seja em relação à produção de textos, o que se observa nas constatações e reflexões de muitas pesquisas vai de encontro aos objetivos das diversas vertentes teóricas de base enunciativo-discursiva. Tais reflexões e pesquisas sinalizam que, mesmo diante de alguns avanços, práticas de ensino de línguas ainda privilegiam o uso de abordagens prescritivas, com foco no sis-

tema da língua (ZACHARIAS, 2016); e, especificamente, no caso da língua inglesa, o uso descontextualizado de frases e palavras tão somente para a aquisição de vocabulário (LEFFA, 2016).

Com efeito, os usos da leitura e da produção de textos, principalmente os escritos, servem de pretexto para o ensino de uma gramática que se convencionou normativa e que, há décadas, é vista como insuficiente, se levarmos em conta a natureza histórica e sociodiscursiva inerente à língua (VILLAS-BOAS, 2013). Por outra direção, os processos de ensino e de aprendizagem de línguas em perspectiva enunciativo-discursiva concebem os gêneros discursivos ou textuais<sup>4</sup> como objetos de ensino e o texto como a unidade desses. (HEMAIS, 2015; GERALDI, 2012a).

Nessa perspectiva, quando se concebe uma língua como social, histórica e ideológica, os objetivos do processo precisam estar em consonância com a busca por uma formação crítico-reflexiva e cidadã, como bem apregoa a BNCC (BRASIL, 2017). Diante dessa compreensão, a materialidade repetida do sistema linguístico não tem como ser o

---

4 A propósito de uma discussão sobre a distinção entre os conceitos de gêneros do discurso e gênero textual, assim como da noção de tipo textual, recomendamos a leitura do trabalho *Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino* (CASSETARI, 2012).

foco do trabalho do docente, haja vista ser a responsabilidade do estudante o que colocamos em primeiro plano, uma vez que compreendemos ser impossível haver diálogo entre frases ou palavras isoladas, em que signos linguísticos estejam deslocados contextualmente (BAKHTIN, 2015).

Apropriando-nos do pensamento do Círculo de Bakhtin sobre a natureza dialógica e ideológica da língua/linguagem, assumimos que a compreensão e a produção de sentidos nas aulas de língua inglesa não pode ser uma atividade neutra, de significados dicionarizados. É preciso que se considere a constituição dos sujeitos, seus posicionamentos valorativos, suas experiências e suas relações com as esferas de atuação. É necessário que a leitura do mundo esteja imbricada na leitura da palavra, como postulou Freire (2019), em sua pedagogia crítica.

É perseguindo tais propósitos que pensamos ser a metodologia do cotejo de textos, proposta por Geraldi (2012b) a partir das ideias do Círculo de Bakhtin, uma possibilidade didática produtiva de trabalho com a produção de textos na educação básica. Essa proposição, já sugerida por Bessa *et al.* (2017) e assumida em estudo de Alves e Bessa (2018), compreende o trabalho com a leitura e com a produção de textos/enunciados a partir da interpretação ou da operacionalização/

análise de vários pontos de vista sobre um determinado fenômeno discursivo.

Essa forma de lidar com textos/enunciados reflete a base epistemológica da filosofia da linguagem bakhtiniana, segundo a qual a construção de sentidos/enunciados só é possível mediante o contato entre enunciados/textos (BAKHTIN, 2017). Poderíamos, então, assumir que trabalhar sob o enfoque do cotejo de textos como metodologia de ensino implica colocar textos em confronto, em relação, com o intuito de significar ou de atribuir sentidos às coisas do/no mundo em contextos singulares e renovados (BESSA *et al.*, 2017).

É assim que a cadeia complexa dos enunciados se dá e se desenvolve, e é dessa forma que pensamos que sejam mais significativas as atividades de produção textual nas aulas de língua inglesa, uma vez que alunos e alunas terão a oportunidade de agirem responsivamente diante de discursos que atingem a sociedade na qual eles e elas vivem.

Conscientes de que as práticas e as atividades que se propõem em sala de aula prescindem de uma concepção de linguagem que nelas se reflita coerentemente (GERALDI, 2016) e, por consequência, em seus objetivos, construímos na seção seguinte um protótipo de plano de aula que visa conceber a produção de texto como uma atividade de produção de

sentidos, a partir do **cotejo** de textos.

Acreditamos, portanto, que o cotejo de textos possa potencializar também o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual aqui proposto e, dessa forma, contribuir com a formação crítica e reflexiva de alunos e alunas que precisam compreender, construir e desconstruir discursos na escola e para além dela.

## **PRODUZINDO SENTIDOS COM MEMES: APRESENTAÇÃO DE UM PROTÓTIPO**

O protótipo propõe o cotejo de três enunciados com valorações diferentes sobre um mesmo tema (educação sexual na escola), retirados de *sites* da internet, os quais serão explorados na fase do *input* (**momento das leituras e discussões**) levando em conta, principalmente, aspectos discursivos como: a) o conteúdo temático e b) elementos estilísticos e a construção composicional. Serão considerados, ainda, aspectos pragmáticos inerentes a estes enunciados, como por exemplo: a) o(s) autor(es); b) o contexto de produção; c) o contexto de circulação e d) o(s) interlocutor(es) que tanto colaboram para a compreensão como para a produção de enunciados.

Esta atividade pretende, pela mediação da análise discursiva dos enunciados, mobilizar as

compreensões de alunas e alunos fazendo com que elas e eles se posicionem sobre temática relevante dentro das suas realidades por meio da produção de memes, atividade sugerida na fase do *output*. Esta sugestão se refere à construção de um gênero discursivo que circula em ambientes digitais como as redes sociais, que demanda criticidade para satirizar e ironizar determinadas situações, muitas vezes, com humor. Tais características do funcionamento desse tipo de enunciado exigem tanto criatividade como conhecimento de situações que se hibridizam na produção.

A proposta aqui apresentada está estruturada nas seguintes seções: I) metodologia do co-tejo; II) objetivos da proposta, incluindo o objetivo geral e os específicos das fases de *input* e *output*; III) orientações, propósitos e expectativas da fase *input*; IV) orientações, propósitos e expectativas da fase *output*; V) *feedback*; VI) avaliação e VII) materiais complementares.

## IDENTIFICAÇÃO DO PROTÓTIPO

- PLANO DE AULA
- DISCIPLINA: Língua Inglesa
- NÍVEL DE ENSINO: 9º ano
- Nº DE AULAS: Aproximadamente 4 aulas
- TÍTULO: Produzindo sentidos com *memes*

## SEÇÃO 01 – COTEJAR PARA PRODUZIR

A leitura e compreensão de várias fontes com opiniões distintas alicerçam nossas discussões e produções. Nesse sentido, considerando o tempo disponível para as aulas de Língua Inglesa, em nosso contexto (apenas duas por semana), selecionamos três enunciados para possibilitar nosso debate e produções.

**1º** Trailer do filme *Juno*, lançado em 2007. Escrito por Diablo Cody e dirigido por Jason Reitman, o filme ganhou o Oscar de melhor roteiro original. Aborda a vida de uma garota de dezesseis anos que descobre uma gravidez inesperada e se vê num dilema entre abortar ou doar a criança. Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=K0SK-f0K3bxg>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

**2º** Ensaio encontrado no *site* Verywellhealth (Top 10 Reasons to Support Sex Education in Schools) de autoria da pesquisadora, escritora e educadora Elizabeth Boskey, que tem suas pesquisas concentradas no âmbito das discussões sobre doenças sexualmente transmissíveis. Fonte: <<https://www.verywellhealth.com/support-comprehen>

sive-education-schools-3133083>. Acesso em: 09 mar. 2019.

**3º** Um artigo de opinião retirado do site *Catholic Parents Online* (CPO), contendo dez razões contra o debate sobre educação sexual na escola, de Julie Blonigen, diretora executiva do Conselho de Ação da Vida Humana. O texto recebe o título de *Ten good reasons to oppose public school sex education*. Fonte: <<https://www.catholicparents.org/ten-good-reasons-oppose-public-school-sex-education/>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

## SEÇÃO 02 – OBJETIVOS DA SEÇÃO

### OBJETIVO GERAL

Mobilizar os pontos de vista dos alunos e alunas fazendo com que eles e elas se posicionem sobre temática relevante dentro das suas vivências por meio da produção de textos em inglês.

### OBJETIVOS DA FASE INPUT

- Promover o debate sobre educação sexual na sala de aula;
- Explorar, por meio de questionamentos orais,

as compreensões dos alunos sobre a temática, relacionando os enunciados cotejados em sala de aula;

- Refletir sobre a exposição de argumentos apresentados em sala de aula.

## **OBJETIVOS DA FASE OUTPUT**

- Participar efetivamente de debates, propondo e ouvindo argumentos pró e contra a educação sexual;
- Produzir memes em inglês sobre a temática, levando em consideração seu projeto de dizer, os propósitos desse gênero, as escolhas estilísticas e a estrutura composicional;
- Compartilhar os memes nas redes sociais da escola como forma de viabilizar a circulação social das produções dos alunos e alunas.



### **DICA 1**

O professor pode sugerir que os alunos assistam ao filme completo em casa, haja vista o pouco tempo das aulas.



### **DICA 2**

O professor pode trazer os textos impressos para a sala de aula e

dividi-los entre grupos de alunos para a leitura compartilhada de cada tópico, levando em consideração o nível de leitura da turma na língua alvo, bem como a extensão do texto.

### SEÇÃO 03 – INPUT

**Propósito:** Discutir sobre a necessidade ou não de uma educação sexual no ambiente de escolas públicas.

**Expectativas:** Espera-se que os alunos consigam dialogar sobre a temática, sabendo respeitar as compreensões contrárias às suas e construir contra-argumentos.

#### QUESTÕES NORTEADORAS

Detendo-se na compreensão do conteúdo temático dos textos, é interessante que perguntas norteiem o rumo das discussões; elas podem ser iniciadas na língua materna da turma. Sendo assim, sugerimos algumas, a partir da temática proposta, que também podem servir de introdução à discussão sobre o primeiro texto, o filme Juno. É importante atentar para a possibilidade do surgimento de muitos outros questionamentos ao longo do confronto dialógico.

## EXPLORANDO O TEXTO 01

O primeiro texto escolhido foi pensado para a atividade de abertura da contextualização do tema. Por meio de algumas partes selecionadas do filme, apresenta-se o conflito vivido por uma adolescente que se vê diante de uma gravidez inesperada. No início da discussão, o conhecimento prévio do aluno deve ser mobilizado. Sugerimos, então, algumas perguntas, que, dependendo do nível da turma, podem ser feitas exclusivamente em inglês ou ancorando-se, também, na língua materna do aluno e da aluna.

## ATIVANDO O CONHECIMENTO PRÉVIO

### QUESTÕES NORTEADORAS

- a) Vocês conhecem ou já conheceram alguma garota ou garoto vivendo situação parecida como a das personagens do filme? (Alguém quer relatar algum caso?)
- b) Em que aspectos suas vidas podem mudar?
- c) De que forma conflitos como o vivido pelas personagens poderiam ser evitados?
- d) Que responsabilidades têm os pais em relação à vida sexual de seus filhos e filhas?

- e) Na opinião de vocês, a escola teria a responsabilidade e o direito de educar os alunos e alunas nesse âmbito? Justifique.

## GUIDING QUESTIONS

- a) Do you know or have you ever met a girl or boy living a situation similar to that of the characters in the film? (Does anyone want to report a case about it?)
- b) In what ways can their lives change?
- c) How could conflicts such as those experienced by the characters be avoided?
- d) What responsibilities do parents have in relation to the sex life of their sons and daughters?
- e) In your opinion, would the school have the responsibility to educate students in this area? Justify your answer.

## EXPLORANDO OS TEXTOS 2 E 3

Observe que os dois próximos textos apresentam opiniões diferenciadas sobre o fenômeno discutido. Além disso, são textos longos que merecem uma dinâmica específica de leitura. Nesse sentido, sugerimos que o professor organize a leitura dos textos em duplas, distribuindo tópicos, uma vez que a estrutura dos dois textos é topicalizada.

Acreditamos que essa estratégia pode facilitar a identificação dos argumentos defendidos pelos autores, além de se configurar como uma forma de otimizar o tempo e de garantir o engajamento de todos na leitura.

## QUESTÕES NORTEADORAS

- a) Com que tipos de interlocutores os enunciados interagem?
- b) O que cada um defende?
- c) O que cada texto defende contraria outras formas de compreensão sobre a questão? Quais?
- d) Que argumentos sustentam suas defesas?



- a) What types of interlocutors do the texts interact with?
- b) What do they defend?
- c) What does each text defend against other forms of understanding on the subject? Which are they?
- d) What arguments support your defenses?

## OUTROS QUESTIONAMENTOS POSSÍVEIS

- a) De onde foi retirado o enunciado em questão?
- b) Qual o ponto de vista do(a) autor(a) em relação ao assunto?
- c) O que, possivelmente, ele ou ela pretende? Por quê?
- d) Baseando-se na questão anterior, que posição ideológica pode ter o autor(a)?
- e) Que recursos verbais e visuais indicam essa posição ideológica?

### SEÇÃO 04 – OUTPUT

**Propósito:** Produzir memes sabendo relacionar pontos de vista com escolhas textuais verbais e não verbais.

**Expectativa:** Espera-se que o aluno consiga defender seu ponto de vista, respeitando argumentos contrários aos seus, mas não deixando de expor suas reflexões.

**Orientações:** Em duplas ou individualmente (fica a critério do perfil da turma e do professor), considerem os argumentos pró e contra a discussão sobre o ensino de educação sexual na escola; reflitam sobre os comportamentos de pessoas que vocês conhecem (pais, avós, irmãos, tios, tias, líderes religiosos, professores, entre outros)

em relação ao assunto; pensem em um enunciado curto e em um texto imagético que possa atender algum dos propósitos do gênero ou todos eles (ironizar, criticar, satirizar) e que consiga demonstrar seu posicionamento sobre a temática.

## SEÇÃO 05 – *FEEDBACK*

**Propósito:** Compartilhar as ideias da produção em construção, antes da publicação, com colegas e professor, para receber contribuições, caso haja necessidade.

### **ORIENTAÇÕES:**

- O professor pode sugerir a troca das produções textuais entre colegas para que eles observem/identifiquem e corrijam problemas ligados à coerência das ideias;
- O professor pode colaborar com a revisão das produções dos alunos e alunas por meio de questões norteadoras sobre o propósito e as características do gênero, e, mais pontualmente, em relação aos sentidos que se quer produzir.
- Após a análise contemplando a produção de sentidos e efetivação das revisões linguístico-textuais, os alunos podem publicar

seus memes na enquete que será criada na página do Facebook ou do Instagram da escola, ou mesmo nas suas redes sociais, que, provavelmente, terão outros interlocutores, com os quais estarão compartilhando suas compreensões sobre a temática.

- O professor pode nortear essa fase do *feedback* a partir das questões que se seguem e pode acrescentar outras que julgar necessário:

- a) Qual o propósito do seu meme?
- b) Há complementação de sentidos entre texto verbal e não verbal?
- c) Por que você escolheu determinado texto visual e verbal?
- d) De que forma o texto visual dialoga com o texto verbal escrito?
- e) Você objetivou satirizar, ironizar, criticar com humor? Justifique.
- f) Que escolhas lexicais, tipos de sentenças, tempo verbal (etc.) fez seu texto produzir o sentido pretendido?
- g) Que tipo de audiência você quer atingir?

**DICA 3**

- Caso sejam percebidos problemas como erro ortográfico, equívocos estruturais da ordem lexical em sentenças, em muitos dos textos verbais produzidos, sugerimos que sejam reservados alguns minutos para o professor trabalhá-los com a turma toda.
- Caso os equívocos sejam esporádicos, é possível uma assistência individual do professor, tendo em conta o tamanho do texto verbal do gênero em questão.

**SEÇÃO 06 – AVALIAÇÃO**

A proposta de avaliação aqui delineada toma como parâmetro os aspectos dos textos requeridos para as atividades de compreensão e produção, respectivamente. Assim, estarão implicados nesta avaliação os modos como os alunos dominam os elementos linguísticos, discursivos e pragmáticos que dão sentido às formas de interagir socialmente.

**SEÇÃO 07 – MATERIAIS COMPLEMENTARES**

Nesta seção, apresentamos sugestões de materiais como sites e vídeos que a professora ou o professor pode utilizar nas aulas com vistas

a contribuir tanto para a discussão da temática, quanto para se pensar diferentes formas de produção de textos. Além disso, sugerimos, antes de tudo, um texto informativo sobre como começou a cultura do meme no Brasil, gênero proposto neste protótipo e que também pode ser indicado para a leitura complementar dos alunos e alunas. O referido texto está disponível no link: [encurtador.com.br/brFX6](http://encurtador.com.br/brFX6).

Os outros quatro materiais indicados aqui, cujos links encontram-se disponíveis no quadro seguinte, compreendem sugestões diferenciadas de input. O primeiro é um vídeo disponibilizado na plataforma digital YouTube, em que o apresentador John Oliver, do programa de sátira política Last Week Tonight, transmitido pelo canal HBO, apresenta o tema de maneira crítica e cômica. O segundo refere-se ao site Debate.org. Nele, há tópicos de discussões diversas, inclusive sobre o tema que sugerimos discutir nesta proposta de trabalho. Esse site constitui, pois, uma abertura para a potencialização da interação na sala de aula, uma vez que neste site as pessoas podem interagir concordando ou discordando diante das enquetes levantadas.

O terceiro material corresponde a um site que se apresenta como uma ferramenta de suporte a alunos e alunas que desejam melhorar suas

habilidades de escrita, principalmente a científica. Indicamos esse material devido à diversidade de ensaios e de temas discutidos, em especial, o tema assumido na proposta de trabalho aqui apresentada. Já o quarto material compreende um documentário brasileiro produzido pela Agência Nacional de Cinema (ANCINE). O referido documentário trata acerca da gravidez na adolescência e encontra-se disponível no YouTube.

- a) Link 1: Vídeo do YouTube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=L0jQz6jqQS0>
- b) Link 2: Site Debate.org:  
<https://www.debate.org/opinions/should-children-be-given-sex-education-in-schools>
- c) Link 3: Site UKessays:  
<https://www.ukessays.com/essays/young-people/sexual-education-in-schools-young-people-essay.php>
- d) Link 4: Documentário disponível no YouTube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=XZlebR6hrgM>

Esta seção, assim como as anteriores, pode ser complementada e modificada com outras leituras e ideias que objetivem enriquecer ainda mais as discussões pretendidas. Afinal, comungamos da compreensão de que, quanto mais textos

cotejamos, mais o aprofundamento dos sentidos torna-se possível (VOLÓCHINOV, 2017).

## **PARA CONCLUIR: UMA PROPOSTA DE ENSINO E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO**

O presente capítulo teve como propósito apresentar um protótipo experimental que consiste de uma proposta de atividade para a produção de memes, baseada em nossas leituras teóricas de base enunciativo-discursiva e construída a partir de nossa vivência como docentes. Ele toma o componente valorativo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como foco para as atividades de produção textual no ensino de línguas. Por esta razão é que delineamos como objetivo principal mobilizar os pontos de vista dos alunos e alunas fazendo com que eles e elas se posicionem sobre uma temática relevante dentro das suas vivências por meio da produção de textos em inglês.

O protótipo, nesse sentido, ancorando-se na metodologia do cotejo de textos do Círculo de Bakhtin, constitui um plano de aula contemplando uma proposta de trabalho com base em três exemplares de textos: um filme, um ensaio e um artigo de opinião. Estes textos são explorados levando-se em consideração, primeiramente, o conhecimento

prévio dos alunos e das alunas. Em seguida, recorre-se a perguntas gerais que apontam elementos que podem ser geradores de discursividade<sup>5</sup> diante do tema, como por exemplo: quem são os sujeitos autores ou autoras dos textos; que ideologias os/as constituem e, por conseguinte, o que defendem; para quem escrevem; entre outras que podem ser geradoras de outros questionamentos e reflexões mais pontuais mediante o contato com os textos que aqui não puderam ser expostos devido ao limite de páginas.

Contrariamente à seção de *input*, na seção dedicada ao *output*, a opção foi por apresentar orientações mais pontuais, em relação à atividade de produção do meme e à sua avaliação na seção do *feedback*. A ênfase mais detalhada nessa fase do protótipo ajuda-nos a visualizar e a refletir sobre o quão rica e complexa é a atividade de produzir textos, especialmente, em uma língua adicional. São muitos os conhecimentos que precisamos mobilizar, desde os de ordem cognitiva, linguístico-discursiva aos de ordem gerencial/organizacional, motivacional e experiencial.

Diante dessa compreensão, surgem muitas

---

5 Trata-se de uma abordagem extremamente necessária ao ensino de língua/linguagem, como defende Geraldi (2017).

demandas reflexivas que implicam diretamente no desenvolvimento do tipo de ensino de produção textual tal qual defendemos. Dentre elas, destacamos: a concepção de língua/linguagem do(a) docente, a qual está intimamente ligada à qualidade da formação docente, que também se relaciona ao nível de proficiência na língua alvo destes(as); os recursos materiais educacionais, as experiências de leitura e de produção desses(as) professores(as), entre outras questões que são cruciais para a realização bem-sucedida desse ensino.

Mesmo diante das dificuldades sabidamente encontradas, é imperativo que sigamos, seja em nossas pesquisas, seja em nossas práticas de sala de aula, percorrendo caminhos que levem a uma exploração efetiva da atividade de produção de sentidos. É preciso persistir num ensino de produção textual em língua inglesa que leve em consideração o projeto de dizer de nossos alunos e alunas, pois, como percebido, por meio dessa atividade, muitas outras aprendizagens podem ser aprofundadas e/ou contempladas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, W. M. **A produção textual em perspectiva sociodiscursiva**: uma análise de planos de aula do site Nova Escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN. Disponível em: <[https://www.uern.br/controladepaginas/ppge-dissertacoes-2019/arquivos/5174wanderleya\\_magna\\_alves.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/ppge-dissertacoes-2019/arquivos/5174wanderleya_magna_alves.pdf)> Acesso em: 05 maio de 2021.

ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. A metodologia do cotejo de textos em sala de aula de Língua portuguesa: sentidos para ler e escrever. *In*: OLIVEIRA, G. F. B de. [et al.]. (org.). **Produtos Educativos e Metodologias de Ensino – Vol 2**. Natal *offset*, 2018. p. 29 - 35. Disponível em: <<https://propeg.uern.br/ppge/default.asp?item=ppge-materiais-e-produtos-educativos>> Acesso em: 5 maio 2021.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: \_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 57 - 79.

BESSA, J. C. R. et al. Cotejo como proposta metodológica para o trabalho com o texto na sala de aula. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos/SP. Pedro e João Editores, 2017. p. 148-163.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CASSETTARI, M. I. Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 132–151, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/1237>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DONATO, M. S. R.; RAJAGOPALAN, K. A aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. **Revista Magistro**, v. 1, n. 15, p. 175 - 190, 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/3862>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. *In*: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (orgs.). **Estudos dialógicos**: da linguagem a pesquisas em Linguística Aplicada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016b. p. 179 - 189.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012a. p. 59 - 73.

\_\_\_\_\_. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – UFSCar. **Palavras e contrapalavras** – enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b. p. 19 - 39.

\_\_\_\_\_. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista realizada por Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 01, p. 490 - 496, jan./jun. 2017. Disponível em:< <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/968>>. Acesso em: 5 mai. 2021.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Re-**

**des sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81 - 92.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. *In:* \_\_\_\_\_. (org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade:** desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 19 - 34.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. *In:* ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 137 - 153.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, L. W. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. e02108, 10 ago. 2021. Disponível em < <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/3330>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VILLAS-BOAS, I. F. O ensino de produção textual em inglês como segunda língua – trajetória e ten-

dências contemporâneas. **HELB**, v. 7, n. 7, n. p., 2013. Disponível em: < <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/214-o-ensino-de-producao-textual-em-ingles-como-segunda-lingua-trajetoria-e-tendencias-contemporaneas->>. Acesso em: 17 fev. 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p 13-32, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647350>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15 - 29.



## **PROPÓSITO COMUNICATIVO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO DO PONTO DE VISTA DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

MARIA JOSÉ MORAIS HONÓRIO  
CRÍGINA CIBELLE PEREIRA

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) nas escolas tem sido alvo de muitas discussões e reflexões sobre como fazer em sala de aula para que os alunos realmente aprendam a produzir textos de forma eficaz. Nessa linha de raciocínio, propomos como centro de nossas inquietações compreender quais propósitos comunicativos são atribuídos ao gênero artigo de opinião e como eles motivam as produções textuais dos alunos em aulas de LP.

As atividades de produção textual na escola emergem como sendo um dos grandes desafios na Educação Básica, visto que não se apresentam

como produções que possuem propósitos comunicativos claros e definidos para o aluno. Por isso, atuam como práticas meramente mecanizadas e limitadas às paredes das salas de aula, levando à desmotivação do alunado, que não constrói sentido para elas. Assim, fica evidente a necessidade dos professores de LP romperem com essa artificialidade, promovendo situações reais de produção e divulgação/circulação das produções textuais dos alunos. Nesse entendimento, temos como objetivo reconhecer, a partir dos discentes, o propósito comunicativo do gênero artigo de opinião, considerando o processo de produção de texto.

Assim, assumimos a perspectiva de que nossos alunos têm muito a dizer sobre a produção textual que eles realizam, sendo essa atividade primordial na formação de habilidades e competências no espaço escolar. Por isso, levá-los a refletir sobre o propósito comunicativo no processo de elaboração de textos se configura como oportunidade de compreender como esse fazer acontece. Ainda, a partir desse propósito, sugerimos alternativas eficientes para o ensino da produção textual.

Com essa compreensão, a pesquisa que resultou neste capítulo parte da produção textual proposta para os alunos e está vinculada à Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa (OLP), que, para a segunda série do ensino médio, orienta a

produção do artigo de opinião sobre o tema “O lugar onde vivo”. Nesse sentido, utilizamos a sequência didática “Pontos de Vista”, ofertada pela própria OLP para a orientação do trabalho docente na elaboração desse gênero. Assim, apresentamos aos discentes uma nova situação de produção, permitindo que os propósitos fossem reconhecidos a partir do ponto de vista da produção realizada.

Desse modo, apesar da OLP ser um concurso, o que poderia gerar mais motivação para a produção de texto, o que se observa na nossa realidade de sala de aula, são alunos que se empenham pouco nessa atividade, devido ao fato de poucos textos serem selecionados e os que não são contemplados para a etapa seguinte, em muitas escolas, ficam esquecidos. Dada essa situação, compreendemos que estudar quais propósitos foram atribuídos ao gênero elaborado pelos alunos configura-se como uma forma de contribuir para a qualidade dos artigos produzidos em nossa proposta didática.

As discussões apresentadas são um recorte da nossa dissertação de mestrado intitulada “Para que se escreve nas escolas? O propósito comunicativo na produção textual do artigo de opinião”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGE-UERN), que utilizou a abordagem

qualitativa, já que adentramos a realidade da produção de texto. O método utilizado foi o indutivo, uma vez que partimos da análise da realidade para posterior elaboração do conhecimento sobre o que foi experienciado. Além disso, realizamos uma pesquisa participante, pois atuamos diretamente com os sujeitos pesquisados.

Nesse contexto, utilizamos como dados analíticos a aplicação de um questionário a dezenove alunos, da segunda série do ensino médio, que contemplava nove perguntas, dentre as quais escolhemos para análise a questão 7, pelo fato de ela abordar diretamente o propósito comunicativo, recorte dado para os fins deste capítulo. Ressaltamos ainda que analisamos seis respostas que contemplam a maioria dos propósitos atribuídos pelos pesquisados. Desta forma, contribuímos para o ensino da produção textual nas escolas, pois o propósito comunicativo deve ser um elemento norteador de toda produção de gêneros textuais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste tópico, tratamos do conceito de propósito comunicativo, relacionado de maneira indissociável ao de gênero textual, bem como fizemos um paralelo com o ensino de língua materna, pois entendemos que o propósito comunicativo

constitui o gênero textual e que este último deve compor de maneira eficiente as aulas de LP. Para tanto, resgatamos as contribuições teóricas de Bakhtin (2011) e Rodrigues (2005) ao tratarem sobre gênero discursivo. Além disso, trouxemos as palavras de Simões (2011), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), Marcuschi (2008) e Wittke (2010) sobre gênero textual e ensino. Também, sobre análise de texto, dialogamos com Antunes (2010) e Bhatia (2001). Ademais, sobre o propósito comunicativo da OLP, resgatamos Rangel (2011). Por fim, citamos Schneuwly e Dolz (2004) ao discorrermos sobre os gêneros textuais escolares como objetos de ensino.

Entendemos que as discussões a respeito das especificidades do gênero e do propósito comunicativo caminham inevitavelmente para as questões de ensino. Por isso, quando tratamos de gêneros, estamos direcionando as discussões para atividades de ensino de LP. De acordo com Simões (2011, p. 125), “ainda se vê boa parte dos docentes e discentes perdidos pelas velas do ensino na travessia pelos gêneros”. É urgente que cada vez mais se discuta a noção de gênero associada ao ensino, dando ênfase à importância do propósito comunicativo, visto que atualmente há um entendimento consolidado que essa é uma união necessária. Muitas definições acerca do gênero acabam

por refletir metodologias didáticas também equivocadas. Como alternativa a essa problemática, Simões (2011) afirma que os gêneros possibilitam uma infinidade de opções didáticas para o ensino, que exploram o potencial comunicativo-expressivo dos indivíduos.

Nesse íterim, os gêneros do discurso não podem ser entendidos como um evento linguístico estanque, formalmente padronizado. Ao contrário, segundo Bakhtin (2011), são historicamente construídos e, por isso, variam de acordo com cada campo da comunicação. Embora os gêneros possam apresentar certa regularidade, essa característica não pode ser tomada como ponto de análise definitiva, pois as mudanças são inevitáveis.

Ao se referir aos campos da atividade humana, Bakhtin (2011) discute a diversidade de gêneros associada às também variadas e multiformes possibilidades dessa atividade, sendo que os gêneros se modificam de acordo com a complexidade que um campo específico vai desenvolvendo. Sobre isso, Rodrigues (2005, p. 164) nos diz que “cada esfera, com sua função socioideológica particular e suas condições concretas específicas, historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios”. Por isso, são relativamente estáveis e num determinado momento até estabilizam certos enunciados, mas as mu-

danças são esperadas, devido às transformações sociais vivenciadas pelos sujeitos que fazem os gêneros mudarem também.

Além disso, Bakhtin (2011) chama atenção para um traço constitutivo essencial do gênero, que é o seu direcionamento a alguém, de modo que é próprio do enunciado uma intenção responsiva dos sujeitos do discurso. Pensar a quem o discurso se dirige influencia diretamente a produção do enunciado, pois, ao considerarmos as características do destinatário — como conhecimentos prévios, convicções, crenças, etc. — estamos pensando também na responsividade. Sobre isso, para Bakhtin (2011, p. 301) afirma que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Por isso, ter os interlocutores definidos é uma atitude de suma importância para a produção de gêneros textuais, fato que torna indispensável a existência de propósitos comunicativos definidos.

Nessa perspectiva, considerar a existência de um destinatário remete a um propósito comunicativo para com ele, pois haverá um objetivo comunicativo a ser atingido por meio do gênero discursivo. Bhatia (2001, p. 102) nos faz refletir a partir da seguinte pergunta, respondida logo em seguida:

*Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem? A resposta não leva em consideração somente fatores socioculturais, mas também fatores cognitivos, tentando, dessa forma, esclarecer não apenas os propósitos comunicativos da comunidade discursiva em questão, mas também as estratégias cognitivas empregadas por seus membros para atingir esses propósitos. (grifos do autor)*

Dessa forma, percebemos que os propósitos comunicativos são inerentes às situações discursivas, que são construídas de forma planejada para que eles sejam atingidos, tornando-as eficientes, mostrando o quanto é indispensável a inserção daqueles para o eficiente uso da língua, mediante a produção de gêneros discursivos.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) — que adota a nomenclatura gênero textual — retoma a ideia do propósito, visto que ele é um elemento indispensável à produção dos gêneros. O autor afirma que cada gênero possui um propósito muito definido que o determina e atribui a ele uma esfera de circulação, destacando que todo gênero tem uma forma, uma função, um estilo e um conteúdo, mas o que prevalece é a função em detrimento da forma. Ademais, Marcuschi (2008, p. 151) também afirma que devemos entender os gêneros como

“entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos”, o que se aproxima da definição de Bakhtin (2011) quando os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nenhum dos autores demarca os gêneros como sendo fixos, imutáveis e estanques. Ambos consideram que as mudanças ocorridas na sociedade refletem diretamente na constituição dos gêneros.

Ainda nessa dimensão, citamos Antunes (2010), que afirma que tudo que dizemos é caracterizado por uma intenção, pois o propósito comunicativo está em cada texto produzido, sendo uma atividade extremamente funcional. “Falamos com a intenção de ‘fazer algo’. O sucesso de nossa atuação comunicativa está, sobretudo, na identificação dessa intenção por parte do interlocutor com quem interagimos” (*ibid.*, p. 31). O gênero congrega espécies de comandos para o interlocutor recuperar os objetivos e finalidades específicos do texto. Nas palavras de Antunes (2010, p. 32), “dizemos o que julgamos ser de interesse do outro ouvir”. A esse respeito, também Wittke (2010), relacionando essa discussão à sala de aula, diz-nos que a produção textual no contexto das aulas de língua materna precisa assumir um caráter de utilidade para o aluno, pois a ideia de aprender a escrever para o futuro — vestibulares, concursos, etc. — não condiz com as necessidades comunicativas dos alunos nas

mais variadas situações cotidianas que enfrentam.

Consoante com essa discussão, a OLP, que é o objetivo da produção textual a ser desenvolvida pelos alunos no nosso contexto, faz-nos refletir a respeito da intenção que motiva a produção de textos no contexto da referida olimpíada, visto que o concurso em si envolve muito discretamente os alunos que dele participam. A esse respeito, Rangel (2011, p. 63) nos diz que “é provável que compreender a *situação de comunicação* peculiar circunscrita à Olimpíada seja o primeiro desafio para os alunos — e, por consequência, para os docentes (grifo do autor)”. Dessa forma, permitir que os discentes digam sobre os propósitos dos artigos de opinião elaborados é enriquecedor para os envolvidos no processo de produção do texto.

A situação de comunicação específica da OLP, como discorre Rangel (2011), é, a nosso ver, um dos grandes entraves à produção dos gêneros pedidos na olimpíada, porque grande parte dos alunos desconhece os interlocutores e consideram a concorrência exorbitante como algo desmotivador. Este é um problema que perdura em todos os anos em que acontece a OLP: a situação se repete e se aproxima de uma atividade escolar corriqueira, sem fins comunicativos. O desafio citado por Rangel (2011) continua à espera de quem o encare e o transforme em um desafio superado em nos-

sas salas de aula de LP.

Nesse sentido, torna-se pertinente refletirmos sobre o que analisar em textos, principalmente, quando eles são tomados como objeto de ensino. Os aspectos a serem considerados são muitos, desde a materialidade textual até os seus subentendidos, contanto que todos os aspectos observáveis estejam em função de um projeto comunicativo, não apenas de uma mera classificação. A esse respeito, Antunes (2010, p. 49) afirma que:

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com os elementos da situação, os efeitos de sentidos decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer.

Observamos, pois, que o texto apresenta vários elementos constitutivos, dentre eles o propósito comunicativo (nosso objeto de discussão). De modo que é necessária a existência de um projeto

comunicativo para que o texto possa ser pensado de maneira a atingi-lo. Assim, a produção textual requer planejamento e escolhas adequadas ao projeto do dizer.

Dada essa discussão sobre o que analisar em textos, Antunes (2010) apresenta dois critérios a serem explorados na análise, cada um à sua maneira. O primeiro seria a análise do texto como um todo. Nesse critério, tido pela autora como o mais relevante, encontramos a análise da dimensão global do texto, aquele que diz sobre a sua coerência. Dentre vários aspectos listados no âmbito desse critério, encontramos o propósito comunicativo ou sua intenção mais específica. O segundo critério de análise seria pautado em aspectos mais específicos da construção do texto, como as expressões referenciais, dentre muitos outros.

Desse modo, esses critérios devem trabalhar a favor do alcance do objetivo do texto, ou seja, do propósito comunicativo. Para Antunes (2010, p. 69) “nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo. O ‘querer dizer’ é constitutivo do dizer; é anterior a ele”. Para a autora, esse propósito, que é parte de todas as atividades de linguagem, pode ser entendido como a intenção de expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, dentre outros, pois a

autora afirma que listar os possíveis propósitos é praticamente impossível. Ao relacionarmos o entendimento do propósito do texto ao ensino, percebemos que esta é uma questão indispensável a ser abordada pelos professores em suas aulas de produção de texto, visto que é o ponto de partida para qualquer produção com fins comunicativos.

Pautados nesse entendimento, em Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 22) percebemos que “saber determinar antecipadamente o propósito de um texto é uma das muitas habilidades que precisamos desenvolver para escrever com competência. Por isso, é uma habilidade que precisa ser ensinada pelo professor”. Antunes (2010, p. 70) chama a atenção também para o fato de que os propósitos não são mutuamente excludentes, sendo que, para ela, “entender um texto supõe a habilidade de identificar esse propósito e, por vezes, discernir entre o que é propósito e o que são estratégias para se conseguir esse propósito”. Percebemos que identificar o propósito comunicativo não é uma tarefa simples, porque exige do analista uma compreensão profunda das reais intenções do texto que podem se apresentar de diversas formas. Antunes (2010) coloca que o que é dito deve ser compreendido considerando o todo do texto, sua dimensão global. A análise de fragmentos de texto só se sustenta se ele for entendido como parte de

um todo, nada acontece isoladamente.

Nessa discussão, destacamos as palavras de Marcuschi (2008), quando discorre a respeito da dificuldade de identificação dos propósitos comunicativos, pois a variedade de gêneros e estudos é imensa, ao ponto de gerar conflitos no seu reconhecimento. O autor chama atenção para o fato de que quando “denominamos um gênero textual, não denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (*ibid.*, p. 154). Isto nos remete novamente à questão do propósito comunicativo como elemento fundamental quando se trata de produção de gêneros textuais.

Ademais, Schneuwly e Dolz (2004) acrescentam a nossa discussão o viés do ensino da produção de texto por meio dos gêneros textuais, conseqüentemente considerando o propósito comunicativo como indispensável. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), os quais enfatizam que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Partindo desse pressuposto, os autores supracitados discorrem a respeito do lugar dos gêneros textuais na escola, conside-

rando-os como megainstrumentos que dão suporte para a aprendizagem, bem como uma referência para quem está aprendendo, além de serem um caminho seguro para o ensino/aprendizagem de textos com função social.

De acordo Schneuwly e Dolz (2004), na escola os gêneros sempre foram trabalhados. No entanto, a percepção de que o gênero na escola não é mais um elemento de comunicação apenas, mas também um objeto de ensino e aprendizagem, leva a três maneiras de trabalhar com o ensino da escrita e da oralidade. Assim, apresentam uma forma em que há o desaparecimento da comunicação; outra situação é quando a escola se torna lugar único da comunicação; por fim, o contexto da negação da escola como lugar específico de comunicação, com a ideia de que os gêneros textuais (tais quais são utilizados nas práticas sociais de linguagem) possam adentrar o ambiente escolar, sem que se considere, contudo, este último como um campo de comunicação autêntico.

Dada essa explanação, os autores destacam que não se trata de eleger qual a melhor ideia a ser aplicada ao ensino do gênero. O que está em jogo é saber perceber os pontos fortes e fracos de cada uma para que se possa conduzir um trabalho mais proficiente em sala de aula. Assim, é mister entender que, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 80),

“toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem”. Por conseguinte, procura-se desenvolver duas capacidades nos alunos, quais sejam: que eles possam dominar o gênero tanto na compreensão quanto na produção dele; e, ainda, que os alunos consigam ir além do gênero, no sentido de que possam aplicar os conhecimentos adquiridos a outros gêneros, semelhantes ou não.

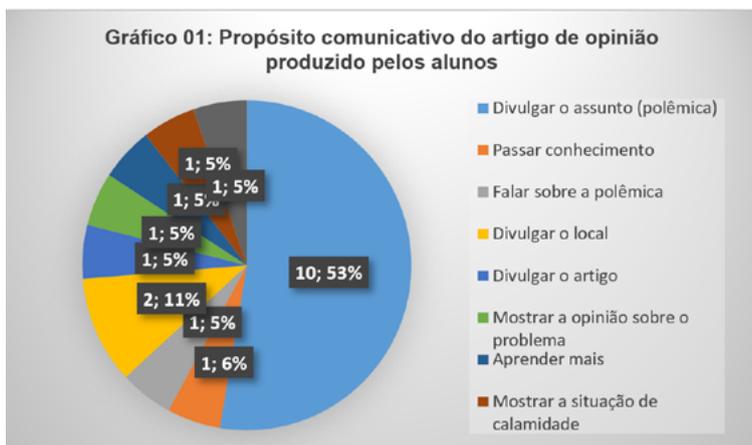
Assim, é notória a necessidade de discutirmos a relevância do propósito comunicativo como elemento essencial ao gênero textual, além de considerar o ensino do texto no âmbito das aulas de LP. Para tanto, é urgente que os professores de produção textual tenham conhecimentos suficientes para promover tal ensino com qualidade e eficiência para que a artificialidade nas produções textuais seja rompida.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste tópico, direcionamos o olhar para as respostas dos alunos, objetivando compreender e identificar quais propósitos comunicativos e motivações são atribuídos a suas produções textuais nas aulas de LP. Para tanto, realizamos a seguinte pergunta aos alunos: “Qual o propósito comuni-

cativo do artigo de opinião produzido por você?” Com base nas respostas recolhidas, pudemos realizar nossas interpretações, analisando os propósitos do gênero textual artigo de opinião, considerando o ponto de vista dos alunos para a produção textual que realizaram. O Gráfico 1 abaixo mostra como os alunos definem seus propósitos:

**Gráfico 1** – Propósitos comunicativos do artigo de opinião produzido pelos alunos



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Conforme o gráfico acima, que aponta a disposição de como os alunos atribuem diversos propósitos comunicativos ao gênero produzido, observamos que a maior ocorrência foi “Divulgar o assunto (polêmica)”, com 53% das respostas. Em

segundo lugar, com 11%, está a resposta “Divulgar o local”, seguida por propósitos menos recorrentes, como ilustrado no Gráfico 1. Sendo assim, as respostas de todos os alunos direcionam os artigos para a população local, desconsiderando a OLP como o propósito da produção textual que realizaram. Esse fato nos faz retomar Rangel (2011) quando discorre a respeito da necessidade do reconhecimento do propósito comunicativo pelos alunos para a OLP. Dessa forma, destacamos a importância da identificação de um destinatário concreto para a realização da produção de gênero textual, visto que, sem isso, os discentes não efetivam uma situação comunicativa, prejudicando a qualidade da produção.

Percebemos que o alunado assumiu a produção do artigo de opinião como um efetivo projeto comunicativo, pois elegeu um interlocutor mais próximo de sua realidade, dialogando com problemas sociais existentes no lugar onde vive, atribuindo um caráter utilitário e funcional aos artigos de opinião produzidos, mediante o ensino de produção de texto realizado em sala de aula. Os propósitos revelaram objetivos particulares e diversos para a produção realizada, deixando evidente o quanto os alunos têm a dizer sobre o que produzem. Tal fato muitas vezes se torna imperceptível ao professor que propõe atividades de

produção de texto sem considerar os verdadeiros propósitos do gênero, do ponto de vista do aluno produtor do texto.

Nesse momento, cabe notar que, concomitantemente a nossa investigação, ocorria campanha política para eleições municipais, um contexto diretamente relacionado à maioria dos propósitos atribuídos pelos alunos, o que nos remete a Marcuschi (2008), quando afirma que as produções de texto são usos sociais da linguagem com intenções comunicativas definidas. Assim, ter um propósito definido antes da produção textual norteia os alunos a escolhas textuais mais eficientes.

Os excertos abaixo apresentam as respostas dos alunos que nos permitiram compreender e identificar os propósitos atribuídos por eles ao gênero artigo de opinião produzido. Vale ressaltar que a identificação da autoria de cada excerto foi realizada mediante a utilização de pseudônimos e de um código que indica a qual questionário o excerto pertence. A seguir, apresentamos nossas análises, que dividiu os seis excertos em dois blocos, sendo o primeiro composto por respostas que deixam mais evidente o propósito de promover mudanças no lugar onde vivem. Seguido pelo outro bloco, que apresenta propósitos menos explícitos, relacionados à situação da temática dos textos.

### **Excerto 01**

*Divulgar o problema que a cidade está passando, para que as pessoas tenham consciência e mude sua atitude. (QA04) Taylor Swift*

### **Excerto 02**

*Divulgar a questão polêmica do lugar onde vivo para as pessoas tentarem resolver esse problema. (QA07) Shawn Mendes*

### **Excerto 03**

*Divulgar o meu local onde vivo, alguma questão que chame a atenção para a sociedade. (QA05) Isabelle Drummond*

Nas respostas, percebemos que em QA04 e QA07, excertos 01 e 02, respectivamente, os alunos deixam explícita a intenção de que seus textos sirvam para reflexão e mudança de postura por parte dos envolvidos para que o problema expresso na questão polêmica seja resolvido. Dessa forma, vemos que os textos produzidos apresentam um caráter utilitário, como discute Wittke (2010), desde o momento de sua produção, pois almejam que um problema do lugar onde vivem seja resolvido a partir da divulgação dos artigos de opinião produzidos nas aulas de LP.

Quanto a QA05, excerto 03, percebemos que o aluno diz que tem a finalidade de chamar a atenção da sociedade para uma questão existente. O objetivo de chamar a atenção requer uma intenção prévia, pois não se chama a atenção de pessoas só pelo fato de fazê-las ver o que está acontecendo, mas para que tomem uma atitude em relação ao que está sendo exposto. Como dissemos na seção anterior, para Antunes (2010) o querer dizer é anterior ao dizer, ou seja, antes de produzir o artigo de opinião havia um “querer dizer” que se materializou verbalmente no texto, cabendo aos interlocutores dessa situação comunicativa interagir com esse objetivo.

A seguir, expomos o bloco dos excertos que apresentam propósitos comunicativos ligados à situação da temática abordada no artigo produzido.

#### **Excerto 04**

*Divulgar o nosso artigo para a população.  
(QA09) Madonna*

#### **Excerto 05**

*Mostrar a situação de calamidade que acontece em várias cidades do país, dando ênfase em minha cidade “São Miguel” e trazendo algumas características específicas da cidade. (QA12) Cláudia Leite*

**Excerto 06**

*Divulgar a questão polêmica do lugar onde vivemos, para que as pessoas reflitam do problema que estamos passando. (QA18) Cléo Pires*

Analisando a resposta de QA09, excerto 04, percebemos que há uma intenção menos explícita na superfície do texto, mas totalmente recuperável, em relação ao propósito do artigo de opinião, pois não faz referência à questão polêmica, nem mesmo à tentativa de resolver um problema. Porém, entendemos que a intenção de divulgar o artigo já revela a importância de que a população saiba o que está acontecendo na cidade e, conseqüentemente, possa agir sobre a questão polêmica apresentada.

Ressaltamos, ainda, a importância dessa resposta para mostrar o quanto os alunos necessitam que seus textos sejam divulgados e lidos por diversas pessoas. Em QA09, compreendemos também uma valorização do processo de produção de texto realizado em sala de aula no momento em que o aluno quer divulgar o artigo de opinião, não apenas a questão polêmica. Essa intenção de divulgação deve ser associada a uma produção que foi bem planejada, construída por etapas, realizada mediante refações que acabaram por transmitir mais segurança ao aluno, encorajando-o a divul-

gá-lo para a sociedade. Isso nem sempre acontece, porque o alunado, sabendo das limitações de seus textos, geralmente fica inibido e não aceita que outras pessoas os leiam.

No tocante a QA12, excerto 05, percebemos o envolvimento social forte, subtendido pela utilização da palavra “calamidade”. O valor semântico dessa palavra remete a uma situação insustentável que precisa ser combatida imediatamente. Vale ressaltar que QA12 faz uma gradação que ameniza a situação de sua cidade, ou seja, dos gestores, pois diz que várias cidades do país se encontram em calamidade e entre elas a sua. Dessa forma, QA12 mostra que o problema discutido em seu artigo de opinião não é um problema específico da administração do lugar onde vive, mas que o afeta de forma desastrosa. Na resposta de QA12, ele destaca que o país passa por dificuldades e, por consequência, o lugar onde vive também passa, descentralizando a culpa pela calamidade dos gestores municipais, dando a entender que é um reflexo de um país em crise, usando a gradação como estratégia para não agredir diretamente a gestão municipal.

O entendimento de que o artigo de opinião produzido deve levar os interlocutores à reflexão sobre o problema por que a cidade está passando é bem marcante em QA18, excerto 06. Novamen-

te, não está explícito que deve haver mudança nas ações de algumas pessoas, no entanto, a indução à reflexão nos faz acreditar que esta seja o primeiro passo para a ação. Não há justificativas para que reflitamos sem que seja para tomar posição sobre determinado assunto, refletir por refletir é algo, a nosso ver, desnecessário. Acreditamos que seja esse também o propósito do artigo de opinião de QA18, principalmente porque objetiva a reflexão sobre um problema que está acontecendo na cidade do aluno.

As respostas nos mostram, na perspectiva do aluno, os propósitos comunicativos da produção do artigo de opinião. São os discursos dos alunos que nos informam a respeito dos propósitos de seus textos. Chamamos a atenção para a excessiva ocorrência do verbo “divulgar”, que apareceu em 53% das respostas, o que nos faz entender que essa foi a intenção que predominou entre os sujeitos de nossa pesquisa. Nesse sentido, divulgar a questão polêmica nega a intenção de participar da OLP, visto que os textos selecionados para essa olimpíada são lidos apenas pela comissão julgadora nas diversas etapas que compõem o concurso e, por isso, não dá conta da divulgação dos textos. Mediante nossas análises, constatamos que o propósito comunicativo predominante dos artigos produzidos é convencer os interlocutores a vota-

rem de acordo com a preferência política do autor do artigo. Os excertos analisados comprovaram essa afirmação.

De forma geral, podemos dizer que essa análise nos direciona ao que diz Antunes (2010), quando discorre sobre a importância de o analista de texto saber diferenciar o que é o propósito do texto e o que são estratégias para alcançar esse propósito. A autora coloca que essa não é tarefa fácil, pois nem sempre o propósito está evidente. Essa reflexão é de suma importância, posto que objetivamos reconhecer, a partir dos alunos, o propósito do gênero artigo de opinião, bem como identificar e descrever como os discentes definem esse propósito.

Acrescentamos que, praticamente, em todas as finalidades do artigo de opinião apresentadas nas respostas dos alunos há uma intenção de convencer os interlocutores a votarem em candidatos da oposição às atuais gestões de cada município, denunciando problemas locais e mostrando que os políticos que estão no poder não têm feito o que deveriam para assistir a população. Como já ressaltado, em pleno ano eleitoral, compreendemos um tom de disputa política, confirmado pelas respostas dos alunos nos questionários, que configuram um projeto comunicativo sendo realizado.

Nestes termos, entendemos que ter um

propósito definido para o texto não se resume apenas à intenção, mas há ainda a necessidade de convencer, por meio da produção, os sujeitos a refletirem sobre o próprio trabalho de escrita. Isso porque o propósito deve estar relacionado às intenções do aluno que, nesse caso, não foram atribuídas à OLP, mas à realidade local. Vale ressaltar que o propósito comunicativo relacionado à OLP não foi atribuído por nenhum dos alunos quando tiveram a chance de fazer isso no questionário.

Em suma, mostramos que os discentes atribuem os propósitos comunicativos ao gênero artigo de opinião, conforme suas necessidades comunicativas específicas, perpassando, principalmente, pela questão eleitoral, na busca de convencer os leitores a votarem por mudanças e por melhorias na administração municipal. Acresça-se a isso a presença de propósitos diversos, como divulgar a produção textual, dentre outros, os quais também evidenciam a necessidade de produzir textos com função comunicativa. Vale ressaltar que, independentemente do conteúdo dos propósitos, eles existiram e foram elementos norteadores da produção textual realizada.

## **CONCLUSÃO**

Entendemos que produzir texto é uma ati-

vidade que exige planejamento e propósito comunicativo, mas sabemos também que, no ambiente da sala de aula, não é isso que sempre acontece. Diante disso, compreendemos, mediante nossas análises, os propósitos comunicativos que os alunos atribuem ao gênero artigo de opinião do ponto de vista da produção do texto, o que nos possibilitou, em nossa prática, envolvê-los cada vez mais na produção, pois o propósito atribuído por eles ao gênero tornou a produção uma verdadeira situação comunicativa.

Vale destacar que os propósitos atribuídos ao gênero produzido foram diversos, tais como divulgar o assunto, o local, falar sobre a polêmica, dentre outros. Estes propósitos referem-se a uma intenção maior, que foi agir socialmente por meio dos artigos produzidos no contexto eleitoral que acontecia simultaneamente à produção textual realizada. Nesse sentido, do ponto de vista da produção de texto, o gênero pode apresentar propósitos diferentes daqueles que tradicionalmente se espera dele, conforme os achados de nossa pesquisa. Esse fato é um diferencial, visto que reconhecemos os propósitos do ponto de vista da produção realizada que poderão servir de base para reflexões docentes para que as aulas de produção de texto possam se aproximar cada vez mais do que os alunos de fato precisam e querem saber,

deixando de ser algo sem funcionalidade, como têm observado vários pesquisadores no dia a dia de muitas escolas.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa revelou que os alunos não atribuíram o propósito comunicativo do artigo de opinião para a OLP. Esse fato nos mostrou que desenvolver as oficinas da referida olimpíada não é suficiente para que ela se torne o foco do gênero artigo de opinião para os educandos, já que eles possuem necessidades comunicativas mais próximas e mais eficientes, como agir socialmente, por meio dos textos produzidos, no contexto eleitoral que eles vivenciavam. Dito isto, esse trabalho de reconhecimento do propósito do gênero é um fazer diário do professor e do aluno e deve estar associado à reflexão a respeito da produção de texto como uma atividade que deve necessariamente ser compreendida como uma ação de linguagem, ou seja, de uso da língua.

Especificamente, no que diz respeito ao propósito comunicativo atribuído ao gênero artigo de opinião, concluímos que não se refere à OLP e foi relacionado ao contexto social imediato dos alunos, no caso, o período eleitoral. Revelamos que os autores dos artigos de opinião utilizaram a produção do gênero para defender posições político/partidárias e desqualificar as gestões municipais atuais, conclamando os eleitores à mudança e até

mesmo afirmando a produção textual realizada como situação comunicativa, pois os artigos de opinião não ficaram restritos à sala de aula.

Alicerçados em nossas discussões, buscamos contribuir para suscitar nos professores de LP o entendimento da necessidade de se trabalhar o propósito comunicativo para que os alunos possam produzir textos com intenções claras e não meramente textos para fins irrealis. Por fim, buscamos contribuir para as áreas de estudo do texto, enquanto objeto de ensino e de pesquisa no âmbito da educação básica e superior.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BHATIA, V. K. Análise de gênero hoje. **Rev. de Letras**, [S. L.], v. 1, n. 23, p. 102-115, jan./dez. 2001.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RANGEL, E. O. de. **Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social, 2011.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L. *et al.* (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares:

das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

SIMÕES, D. Gênero textual e ensino: outra iconicidade. In: VALENTE, A. C.; PEREIRA, M. T. G. (orgs.). **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 123-132.

WITTKE, C. I. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido. In: Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, 2010, Rio Grande. **Anais** [...]. Rio Grande (RS): FURG, 2010.

## CAPÍTULO 3.5



### **A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

IVONE ESTEVAM DA SILVA

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA

MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO

### **ABORDAGEM INICIAL: CONTEXTUALIZANDO NOSSOS ESTUDOS E PESQUISAS**

Este capítulo, em sua essência, reflete sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental relacionada à literatura literária, visto que é nessa etapa de ensino que as crianças podem ser apresentadas a esse universo, que viabiliza uma alfabetização e um letramento mais efetivos.

Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico e de natureza qualitativa, que busca entender os fenômenos relacionados à formação de professores da alfabetização no tocante à leitura literária, nos

programas BALE, no Rio Grande do Norte, e PAIC no estado do Ceará.

Não podemos pensar em um contexto educacional dissociado do mundo da leitura e, partindo desse princípio, o imaginário, o emocional e as vivências das crianças podem ser acionados no momento em que o professor alfabetizador oportuniza momentos prazerosos de leitura. Isto nos faz refletir sobre como esses docentes se preparam para tais momentos, que tipo de formação recebem e que cursos são oferecidos para qualificar a sua prática.

Em relação à fundamentação teórica, vamos discorrer à luz dos estudos de Jouve (2002), Sampaio e Mascarenhas (2007), Villardi (1999), Braggio (1992), Nóvoa (2007) e Solé (1998). A relevância desse estudo surge diante da importância da formação do leitor nos anos iniciais. Nesse âmbito, a formação do professor sobre o universo literário é de fundamental importância para que ele exerça sua prática com intencionalidade e objetividade.

Vamos passear um pouco por dois universos que trabalham a leitura literária com diferentes sujeitos (aluno, professor, núcleo gestor e comunidade em geral). Um deles é o programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), programa extensionista da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que tem como foco

proporcionar momentos de leitura em diferentes espaços. O outro, é o programa que se tornou política pública e viabiliza essa formação continuada para professores da rede municipal de ensino do estado do Ceará, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado no ano de 2007, a fim de garantir um melhor desenvolvimento das crianças da rede pública no processo de alfabetização. Dentro desses dois universos, vamos refletir sobre a importância da formação dos professores no tocante à leitura literária, partindo do princípio de que os professores que estão em sala de aula precisam de embasamentos teóricos e práticos para aprimorar a sua prática nos momentos de oralização e mediação de histórias.

Nesse sentido, o capítulo busca uma abordagem que nos faça refletir sobre a formação do professor alfabetizador no que concerne à leitura literária.

## **BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS (BALE): UM CAMINHO QUE NOS LEVA AO UNIVERSO LITERÁRIO**

O BALE foi idealizado e iniciado em 2007, nos bairros São Geraldo e Riacho do Meio, em Pau dos Ferros/RN. O programa, em sua 6ª edição, expandiu suas atividades para mais dois bairros (Manoel

Domingos e Princesinha do Oeste) e passou a ser um Programa de Extensão Universitária da UERN.

Outro ponto positivo idealizado desde a 3ª edição (2009) foi o atendimento a 21 municípios circunvizinhos do Alto Oeste Potiguar, também carentes de entretenimento cultural, e na 5ª edição o programa atendeu, também, em espaços não-escolares. Além do atendimento a cidades circunvizinhas, através da “Bolsa FUNARTE de CIRCULAÇÃO LITERÁRIA”, em 2011, o BALE culminou seu atendimento em diferentes espaços sociais na cidade de Águas Vermelhas/MG, com o Viva BALE Nordeste-Sudeste: “Conte de lá que eu conto de cá”, realizando mais de três mil atendimentos em uma semana de variadas atividades.

O programa também viabilizou, em 2011, o Subprojeto BALE Capacitação com o objetivo de arrecadar recursos para participação de membros e voluntários no IV Fórum Internacional de Pedagogia – IV FIPED, realizado no período de 21 a 25 de novembro de 2011, na Universidade Nacional Autônoma do México – FES/ACATLAN. Tal projeto possibilitou a participação de dez integrantes no evento, com publicação de artigos científicos resultantes de pesquisas relacionadas ao programa, bem como a realização de uma oficina.

Em sua 7ª Edição (2013), o BALE conquistou 41 bolsas, via FAPERN/CAPES e CNPq, envolvendo

alunos de graduação, professores da Educação Básica e estudantes do Ensino Médio por meio do projeto Ponto BALE CTI-EB. Na ocasião, criaram-se dois grupos na rede social Facebook, nos quais atuaram equipes da XIV e da XI DIREC.

Na 8ª Edição (2014), o BALE se estendeu a outros municípios, atendendo a cidades como Frutuoso Gomes, Patu, Umarizal e São Miguel, além de Pau dos Ferros, consolidando, então, três equipes de trabalho de incentivo à leitura por meio das várias artes. Uma quarta equipe formada por leitores mirins tomou conta daquele espaço que se transformou no palco do BALE numa parceria com a Escola Estadual João Escolástico que vem dando certo desde 2007. Desta feita, a bibliotecária da escola, a Profa. Maria Auxiliadora Rêgo, assume um grupo de crianças contadoras de história e leva à frente um trabalho promissor junto ao BALE.

No ano de 2014, o BALE ministrou oficinas em parceria com o Projeto Casa das Palavras em Pau dos Ferros e Assú, como também junto a professores em Angola. Em 2015, em sua 9ª Edição, o BALE iniciou os seus trabalhos com cinco equipes, funcionando em seis cidades do RN, a saber: Equipe do BALE/PAU-FERRENSE e BALE/MIRIM (Pau dos Ferros), Equipe do BALE/FRUP (Frutuoso Gomes, Umarizal e Patu), Equipe do BALE/MICAELENSE (São Miguel) e Equipe do BALE/POR-

TALEGRENSE (Portalegre) e, atualmente, também em Francisco Dantas no Rio Grande do Norte.

## **PAIC PERCORRENDO OS CAMINHOS DA POLÍTICA PÚBLICA ADOTADA NO CEARÁ COMO INCENTIVO À LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR**

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do governo do estado do Ceará em 2007 e visa oferecer aos municípios formação continuada para professores. É um programa de cooperação entre o governo do estado e alguns municípios cearenses, com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o fim do segundo ano do ensino fundamental. Esta era a meta inicial, entretanto, considerando as ações eficazes durante a implementação do programa, aconteceu sua ampliação para os outros anos do ensino fundamental.

Em 2011, o governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), expandiu as ações até o 5º ano, com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do ensino fundamental. Essa iniciativa é denominada Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5). Já em 2015, o governador do estado lançou o Programa de Aprendizagem na Idade

Certa – MAIS PAIC. A medida teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, passaram a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses. A iniciativa apoia a aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no ensino médio bem-preparados.

Trata-se de uma iniciativa que se expandiu partindo dos resultados positivos nos anos iniciais. O programa tem alguns investimentos para garantir a sua eficácia. Ao todo, o MAIS PAIC recebe investimento de R\$ 52 milhões do governo do estado do Ceará, por meio da SEDUC, sendo R\$ 26 milhões distribuídos em premiação para as melhores escolas, R\$ 9 milhões para a realização da avaliação, R\$ 7 milhões para aquisição de material didático (inclusos os acervos literários disponibilizados para os municípios), R\$ 7,4 milhões em bolsas (remuneração em dinheiro para os técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) ministrarem formações para os professores da rede municipal) e, por fim, outros R\$ 2,6 milhões em apoio logístico para a execução das formações.

Essa demanda de formações é um ciclo que perpassa várias instâncias até chegar ao nosso principal objetivo, qual seja: nossos alunos dos

anos iniciais. Os técnicos pedagógicos municipais recebem a formação via SEDUC e, ao chegarem aos municípios, trabalham os conteúdos junto aos docentes, de acordo com o componente curricular. O programa é dividido por seis eixos: eixo de gestão, em que os gestores também passam por encontros formativos a fim de refletirem sobre suas práticas, visando otimizar o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores; eixo do ensino fundamental I, que é nosso foco no desenvolvimento deste capítulo; eixo do ensino fundamental II; eixo de educação infantil; eixo de literatura e formação do leitor, que garante formações para os docentes bem como materiais para auxiliar nas aulas; e eixo de avaliação externa, para analisar todo o percurso do programa.

Conforme dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) 2015, 86% das crianças encontram-se alfabetizadas ao término do 2º ano do ensino fundamental. Em 2007, esse percentual era de apenas 39,9%. Em 2015, a aprendizagem dos alunos do 5º ano, nos componentes disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática melhorou em relação ao ano de 2008. Em Língua Portuguesa, o percentual de alunos no nível adequado subiu para 37,2%, enquanto, em 2008, o nível era de 6,8%. Em Matemática, era de 3,6% e passou para 32,1%. O programa possui os

seguintes parceiros: Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Associação dos Municípios do Ceará (APRECE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE), Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDMCE), Secretaria de Estado de Cultura (SECULT), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum de Educação Infantil.

Propomos uma breve descrição do que o programa vem exercendo em cada município cearense, e como essa política pública vem se fortalecendo ao longo dos anos, a fim de garantir uma aprendizagem significativa e satisfatória.

## **MEDIAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM DIFERENTES PROJETOS FORMATIVOS: PAIC E BALE**

A mediação da leitura implica em criar estratégias que envolvam ativamente os leitores nas atividades de leitura, para que eles possam desenvolver a criatividade, o pensamento crítico, a linguagem e estabelecer relações de reciprocidade com os leitores mais experientes, além de fomentar a associação entre as obras literárias e as memórias pessoais dos leitores. As estratégias de mediação da leitura visam permitir que o leitor estabeleça conexões entre o passado, o presente

e o futuro. A participação ativa contribui significativamente para a compreensão do mundo, pois os suportes, bem como os elementos utilizados para a sensibilização, fazem com que os envolvidos possam se reportar às suas realidades e busquem estabelecer uma conexão direta entre as obras lidas e o mundo real.

Nesse contexto, notamos a importância de mediadores de histórias e projetos que possam desenvolver esse senso crítico e possibilitar uma leitura sem obrigações, uma leitura a que denominamos deleite, mas que cumpre, através do diálogo, sua função social, que é possibilitar reflexões acerca de diversos assuntos.

No ato de ler ou ouvir “cada leitor [...] traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época” (JOUVE, 2002, p. 24), a fim de compreender o texto e, conseqüentemente, internalizar conhecimentos. Por isso, no processo de alfabetização, não podemos tratar da contação de histórias como algo isolado.

Para tanto, é necessário o planejamento e implementação de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que constituem uma experiência de leitura com Andaimos (GRAVES; GRAVES, 1995), possibilitando aos leitores absorverem o máximo do texto a partir de um trabalho que começa com a motivação, seguida da leitura do texto propria-

mente dita e da apropriação do texto escrito. Tudo isso proporciona uma escuta bem-sucedida, oportunizando ao ouvinte apreender conceitos importantes sobre a sociedade, contextualizar o texto para extrair dele conhecimentos, rememorar o passado e associar a fatos presentes em sua vida.

Portanto, a mediação da leitura implica criar estratégias eficientes para motivar o indivíduo a envolver-se nas atividades, possibilitar o acesso aos livros, selecionar livros apropriados para a faixa etária e para atender ao gosto do leitor, além de planejar as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Conforme Solé (1998, p. 69-70), “as estratégias [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Desse modo, o mediador deve sempre ter a preocupação de criar, organizar e propor atividades interessantes, instigantes e socialmente válidas.

O papel da escola e da sociedade é mais que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objeto lido com sua carga de conhecimento, leitores que raciocinem e que mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido. Como indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas práticas de linguagem, bem

como nos objetos de conhecimento:

Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 96)

Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos e programas voltados para a área da leitura. Aqui, pretendemos apresentar dois, que envolvem formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais da alfabetização em relação à leitura literária. O primeiro é o da SEDUC, que vem desenvolvendo o programa Alfabetização na Idade Certa e que tem como objetivo garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças de seis a sete anos de idade da rede pública de ensino. Para tanto, a SEDUC vem contribuindo para a estruturação da gestão municipal voltada, prioritariamente, para a construção e definição das metas de alfabetização e da formação e valorização dos professores.

Considerando o eixo de literatura infantil e formação do leitor, o Programa Alfabetização na Idade Certa tem como meta desenvolver uma política de formação de leitores (alunos e professores) e democratizar o acesso ao livro e à leitura por

meio da aquisição e dinamização de acervos literários nas escolas. Tais metas visam despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita entre nossas crianças, como uma atividade lúdica e prazerosa, um instrumento de aprendizagem e como um alimento para o crescimento humano.

No ano de 2017, quando iniciamos nossa atuação com as formações do eixo de leitura e formação do leitor, este passou por algumas mudanças e adaptações, sendo denominado agora como Alforje de História. A palavra alforje significa bolsa, saco e procura conferir ao programa uma nova roupagem que ressalte a importância de se ter o livro ao alcance da mão, sendo ele o foco de atenção e não os adereços.

Nossa sugestão metodológica é que o livro seja trabalhado três vezes por semana, da seguinte forma: a motivação como momento inicial, quando o professor previamente terá lido a história e irá levar para a sala de aula algum recurso como música, poema ou outro que provoque a sensibilidade dos ouvintes, nesse caso, os alunos. Após a motivação, temos a oralização da história ancorada no livro, que segue um estudo prévio da obra no qual o mediador de leitura planeja os elementos de sua prosódia, fazendo com que sua voz interaja com os sentidos do texto. Por fim, contamos com o círculo de cultura, que é o ápice do

Alforje. Nesse círculo, os ouvintes devem, a partir de indagações feitas pelo mediador, participar da leitura, colocando-se dentro do processo realizado naquele momento e, tornando possível, assim, que eles revelem suas emoções e sentimentos, estabelecendo pontes diretas entre a leitura e seus contextos socioculturais.

No âmbito do Alforje de História, as coleções literárias são renovadas anualmente e, durante as formações ministradas para os professores, fazemos a dinamização dos livros, estudamos textos que possam facilitar o momento da criação de estratégias, possibilitando a nossa reflexão enquanto professores, na perspectiva de sermos, também, leitores assíduos. Dessa forma, fazemos um acompanhamento para saber como está sendo desenvolvido todo esse trabalho pedagógico com os acervos disponibilizados pelo estado, nas salas de aula do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, na cidade de Pereiro/CE. Além de uma ficha de acompanhamento do Alforje, temos visitas mensais às salas de aula, realizadas pela formadora do eixo para presenciar contações e mediações. Essas visitas não são avisadas ao professor, tampouco ao núcleo gestor com antecedência, a fim de garantir que os momentos não tenham sido preparados apenas para a visita e, assim, verificar a receptividade dos alunos.

Nesse mesmo viés formativo, temos também o BALE Micaelense, que atua na cidade de São Miguel, proporcionando mediações de leituras literárias e contações de histórias. O BALE tem um trabalho voluntário do qual fazemos parte desde o ano de 2014, na cidade de São Miguel, atuando em algumas escolas e em outros ambientes extraescolares, como bibliotecas, Centro de Atenção Psicossocial (CAPES) e praças públicas.

O BALE faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-aprendizagem – GEPPE, cadastrado no CNPq e vinculado ao curso de Pedagogia, do Departamento de Educação do CAPF/UERN. De caráter extensionista, esse projeto funciona em parceria com o Departamento de Letras do mesmo *campus*. Trata-se de uma iniciativa de incentivo à leitura, que se encontra em andamento desde o ano de 2007.

Por meio do programa BALE, temos como estratégia cinco “canteiros” (SAMPAIO, 2013a). Os cinco canteiros advêm dos projetos vinculados ao programa BALE, sendo o primeiro, o canteiro *Contação*, pensado a partir do BALE - Ponto de leitura. Este canteiro se dedicou ao manuseio do livro, leitura de obras literárias, rodas de leitura, organização e disponibilização do acesso ao acervo através de consultas e empréstimos por meio do sistema BIBLIVRE, no qual foi catalogado e registrado todo

o acervo do BALE.

O segundo canteiro, denominado canteiro *Encenação*, teve como ponto de partida o projeto BALE - Em cena. O objetivo desse canteiro foi a organização de apresentações teatrais e dramatizações de obras literárias com o intuito de envolver o público jovem, tendo como base a proposta de articulação entre a produção oral e a escrita. Com isso, o canteiro buscou alcançar os leitores através da ludicidade, a partir da qual trabalhou também a produção de textos.

O canteiro *Ficção*, construído a partir do Cine-BALE-musical, teve como meta principal trabalhar com a linguagem cinematográfica junto ao público jovem, através da seleção de filmes que foram exibidos nas escolas e nos encontros da equipe do BALE. Os filmes selecionados são adaptações de obras literárias, o que oportuniza o trabalho em conjunto com os demais canteiros. Além da exibição dos filmes, a proposta envolveu a produção de textos orais e escritos, advindos da experiência com os gêneros textuais, já que este canteiro envolveu o cinema, a música e a fotografia como suportes pelos quais o texto literário é veiculado, além da arte literária em parceria com o canteiro *Contação*.

O quarto canteiro, denominado *Formação*, teve como ponto de partida o BALE-Formação. O

objetivo principal desse canteiro foi atender à necessidade de capacitação, tanto da equipe BALE quanto das escolas envolvidas na edição. Nesse sentido, foram propostas oficinas de formação para os professores supervisores, bibliotecários e estudantes de iniciação científica (PIBIC e PIBIC Jr). As oficinas tiveram como foco a leitura e a produção textual envolvendo os diversos suportes do texto literário, especialmente, os que envolvem a ciência, tecnologia e inovação, o que foi o foco desta edição. Além disso, este canteiro buscou proporcionar a formação e a ampliação do repertório de leitura dos envolvidos no BALE, em conjunto com os demais canteiros.

Por último, o canteiro *Informação*, baseado no BALE.Net, cujo objetivo principal foi fortalecer e concretizar a divulgação e ampliação do Programa BALE, a partir do uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, este canteiro esteve voltado para as ferramentas de CTI (Computer Telephony Integration), através das quais a comunidade em geral teve conhecimento das ações realizadas pelo BALE, pois ao trabalhar com *blogs*, redes sociais, páginas da *web* e demais tecnologias, foi possível um alcance maior das ações.

Caracterizando-se como iniciativa de atendimento ao interesse da comunidade, o BALE se constituiu também como Ponto de Leitura – Edi-

ção Machado de Assis, por determinação do MinC (Ministério da Cultura). Nesse contexto, está inserido nas ações do PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) e na rede de Biblioteca Viva, além de ser classificado como um dos cinco melhores projetos de incentivo à leitura do Brasil, tendo recebido o prêmio Viva Leitura em 2008. O Programa BALE é uma ação educativa que objetiva viabilizar o acesso ao texto literário e estimular o gosto pela leitura na comunidade pau-ferrense e nas cidades vizinhas, com atividades de contação de história, rodas de leitura, entre outras, que aproximam o leitor (e também o não leitor) dos livros através da mediação. Para Abramovich (1997, p.16), “Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Nesse contexto, o BALE tem essa prática de incentivar a leitura através de atividades lúdicas.

Ao explorar a formação de novos leitores, percebemos uma relação proximal entre os dois universos, o PAIC e o BALE, em relação ao eixo de literatura. Um define-se como um programa de caráter governamental em nível de estado e, o outro, em nível nacional, mas sem investimentos por parte do governo federal. Identificamos, pois, que o propósito de ambos está centrado na formação de leitores e na formação continuada para os pro-

fessores. Como já referimos, tal formação aspira a uma renovação das práticas docentes no sentido de aprimorar os momentos pedagógicos com a literatura.

## **PAIC E O EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: PROFESSOR/ALUNO**

A formação continuada se faz necessária em qualquer profissão, principalmente, no âmbito da educação, uma vez que muitas coisas envolvem o fazer pedagógico, como o currículo, a formação de professores, uma boa gestão que possibilite um acompanhamento pedagógico, uma família que acompanhe o desenvolvimento, e alunos comprometidos com o próprio aprendizado. Sabemos, porém, que a infraestrutura, bem como os investimentos governamentais, são necessários para ampliar o campo de atuação.

Dentro do Programa de Alfabetização na Idade Certa, temos o eixo de literatura e formação do leitor, que tem como principal objetivo assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, como também acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos. Partindo dessa premissa, a SEDUC busca socializar acervos literários com a finalidade de des-

partar o interesse e o gosto pela leitura e escrita, além de estimular a criação de ambientes favoráveis de leituras compartilhadas entre professores e alunos no ambiente escolar.

No que tange à formação de professores, diretores, coordenadores e técnicos, a SEDUC promove formações continuadas para dinamização dos acervos literários, com estudos teóricos referentes à contação de história, integralidade do aluno, suas subjetividades, seu contexto social bem como o estímulo ao gosto pela leitura, não apenas no âmbito escolar, mas para o convívio em sociedade.

Habitualmente, nosso sistema educacional, ao considerar o aluno alfabetizado, promove a leitura de livros extraclases, que são de grande valor e de extrema importância para a formação do hábito de leitura, mas que não substituem uma boa história contada, cantada, contada e cantada, gesticulada, ilustrada, dobrada em uma folha de papel... Contar histórias é também trocar ideias. (BARRETO, 2003, p. 5).

Nessa perspectiva, o eixo de literatura e formação do leitor tenta promover essa troca de ideias entre o livro e o social. O eixo se divide em algumas nomenclaturas, que vêm mudando no decorrer dos anos. O *Momento para gostar de ler* agora se intitula *Alforje de Histórias*. Um dos principais objetivos do

*Alforje de Histórias* é promover a ampliação de comportamentos leitores entre os participantes e, para tanto, é necessário investir para que os professores também sejam bons leitores e sintam prazer com narrativas literárias. A proposta é que o aluno adentre no universo literário pela condução de um professor afetivamente implicado com o seu papel mediacional, com as obras escolhidas e momentos de partilha. Por isso, a formação para os professores é de fundamental importância. Nesse sentido, os técnicos pedagógicos recebem quatro formações anuais, que são repassadas tanto para os professores, como para os coordenadores e diretores das escolas, a fim de garantir o acesso a tais momentos nas salas de aula.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO UNIVERSO LITERÁRIO, UM SABER NECESSÁRIO**

A formação de professores tem sido alvo de muitos estudos, congressos e discussões. É importante destacar que muitas vezes a ideia central dessas discussões é acerca de bons resultados, mas, para tanto, precisamos pensar no processo, até chegar aos resultados.

No campo literário, também se faz necessário esse olhar cuidadoso sobre a formação do

professor. Há a necessidade de se ouvir sua voz, seu percurso de vida, saberes e experiências que constituem sua formação, a qual ocorre durante todo o percurso de vida, conforme explica Nóvoa (2007, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante 'investir a pessoa' e dar um estatuto ao 'saber da experiência'.

Desse modo, é preciso investir no humano, na formação continuada pautada em reflexões e práticas que possam contribuir para um bom desempenho dentro do campo educacional, com ênfase nas leituras literárias.

A leitura é uma atividade complexa que se desenvolve nas pessoas de forma natural, sem exigir o conhecimento da língua, pois a leitura consiste basicamente em dar sentido a tudo que nos envolve. Diante disso, a leitura pode se tornar momento de extrema importância para alfabetizar as crianças, despertando sentimentos e ações.

Por muito tempo, a contação nos ambientes escolares ocorria para ocupar os tempos vagos da aula. Infelizmente, ainda hoje, percebemos que é

utilizada com essa mesma função. De acordo com Barcellos e Neves (1995 apud Fleck, 2007, p. 216), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente, aprende a procurar, nos livros, novas histórias para o seu entretenimento”. O que constata a importância da contação como prática educativa, que vai além de um simples passatempo, podendo ser um grande aliado nos momentos de alfabetização.

Silva (2009) chama-nos a atenção para as lacunas deixadas na formação do professor-leitor, o que reflete na sua atuação enquanto formador de leitores. Zilberman (1995) revela que é preciso promover junto aos professores uma fundamentação teórica para que eles melhor entendam e, caso necessitem, alterem suas práticas de ensino de leitura.

A leitura está presente permanentemente na vida do professor, conforme esclarece Silva (2009, p. 28):

Simbolicamente falando, o eixo em torno do qual giram as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente é continuamente lubrificado pelas práticas de leitura. O professor lê e faz ler os alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor

nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente.

Nesse contexto, convém refletir criticamente sobre o que afeta o trabalho com a leitura, em termos de formação do professor. Portanto, é preciso repensar nossa concepção de leitura e de leitor e compreendermos que “não é preciso que todos leiam da mesma forma. Não é preciso que todos gostem dos mesmos livros. Não é preciso, nem desejável, que todos tenham a mesma opinião sobre eles” (ABREU, 2001, p.157). É preciso considerarmos que a leitura não se constitui como uma prática neutra, mas sim, social.

Argumentamos as questões que orientam a importância de uma formação docente que trabalhe estreitamente com a preparação de leitores, tendo em vista que essa prática está presente na vida do professor e este atua como mediador do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho que vem sendo desenvolvido por ambos os programas apresentados neste capítulo possibilita reflexões acerca da formação do professor no que diz respeito às leituras literárias no es-

paço escolar. Tanto o BALE, atuando no Rio Grande do Norte, como o eixo de literatura do PAIC, no estado do Ceará, são de grande relevância para a sociedade, de forma que, cada vez mais, são necessários investimentos financeiros e humanos na área de incentivo à leitura.

No desenvolvimento deste capítulo, a leitura é vista como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou do diálogo que ocorre entre leitor/texto/autor. Assim, não existe texto sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto. É no cruzamento de vozes que os sentidos do texto vão se formando. É importante também percebermos que todo texto dialoga com a cultura de sua época e com a leitura de mundo dos sujeitos envolvidos na dinâmica da leitura. Compreender isto é ler percebendo o contexto sócio-histórico-cultural.

Formar leitores não é moldá-los a um padrão mecânico, mas possibilitar-lhes experimentar as mais variadas sensações, permitir que sintam o que quiserem sentir. As nuances que a leitura nos permite enquanto formadores, professores, voluntários, ou até mesmo no processo de alfabetização, são experiências únicas.

Aprender a ler não é só um dos objetivos mais importantes da vida escolar. É uma vivência única para cada pessoa. Ao dominar a leitura, abri-

mos a possibilidade de adquirirmos conhecimentos, desenvolvermos raciocínios, alargarmos nossa visão de mundo, do outro e de nós mesmos, participando ativamente da vida social.

Buscamos refletir sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere à literatura, envolvendo estratégias de leitura desenvolvidas nesse segmento da educação básica. Esperamos que tenha sido provocado um novo olhar, um refletir sobre a ação da escola e sobre seu compromisso. Que sejam abertas perspectivas de interação sobre a atividade de ensinar e que sejam encaminhadas, efetivamente, ações de sucesso na escola e fora dela, oportunizando a nossos alunos construir sentidos e produzir conhecimentos através da leitura.

Percebemos, assim, que os dois programas aqui apresentados são de extrema relevância para a construção de sujeitos leitores, sejam eles alunos, professores ou membros da comunidade em geral. A leitura é um mundo cheio de possibilidades, emoções, aventuras, surpresas, encantamentos, fantasias e ideias positivas ou não. Ela permite ao leitor ou ouvinte realizar diversas atividades, imaginar uma sociedade sem preconceitos e desigualdades sociais, pensar e agir diferente, assim como se distrair para aliviar o estresse e as tensões do cotidiano.

Verificamos, no decorrer dos estudos, que os dois programas estão preocupados não só em formar crianças leitoras e, sim, formar professores, oportunizar formação continuada, bem como usar o meio literário como recurso alfabetizador. Temos o exemplo do PAIC, implementado no Ceará, que além de investir em encontros formativos, investe em acervos que garantam o contato das crianças, professores e comunidade escolar com os livros. Trata-se de uma política pública com investimentos do governo do estado, que enxerga a leitura como ponto de partida para vida escolar e social. Já o BALE é um programa de voluntariado que resiste ao longo dos anos e que espalha, em cada cidade por onde passa, esperança no olhar das crianças que participam dos momentos literários. Passeamos em dois estados diferentes, mas, em ambos, independentemente do governo, a leitura se faz presente na escola e na vida, com o único intuito de despertar o gosto por esse universo da leitura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar – espaços e percursos da leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p.139-157.

BARRETO, R. G. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p.271-286. 2003.

BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. B. **Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzato, 1995.

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec 1992.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicistas à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, E. G. A leitura no meio do caminho: algumas ideias preliminares sobre esse universo fabuloso que é a construção de sentidos para a vida humana. *In*: **Prazer em ler**: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. Vol. 1. São Paulo: Instituto C&A e CEN-PEC, 2007. p. 16-24.

GRAVES, M. F., GRAVES, B. B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**, v. 29, n. 1, p. 29-34. [1995 ?].

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro:

Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, R. Pedagogia da leitura: movimento e história. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1995.





# **AUTORES E ORGANIZADORES**

## **ALINE CARMOSINA DA SILVA QUEIROZ**

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [alinequeiroz30@hotmail.com](mailto:alinequeiroz30@hotmail.com).

## **ANA CAROLINE DA SILVA AVELINO**

Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [avelinoanacaroline@gmail.com](mailto:avelinoanacaroline@gmail.com).

## **ANDRÉ MAGNALDO FORMIGA SARMENTO**

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [andre.fsarmento@hotmail.com](mailto:andre.fsarmento@hotmail.com).

## **AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA**

Doutora em Química pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado em Didáticas Específicas da Universidade de Burgos, Espanha. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [ayla.bizerra@ifrn.edu.br](mailto:ayla.bizerra@ifrn.edu.br).

## **CICERO NILTON MOREIRA DA SILVA**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [ciceronilton@uern.br](mailto:ciceronilton@uern.br).

## **CRÍGINA CIBELLE PEREIRA**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [criginacibelle@uern.br](mailto:criginacibelle@uern.br).

## **CYBELE RUANA FERREIRA DE MORAIS**

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Professora temporária da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. E-mail: [cybele.ruana.f.m@gmail.com](mailto:cybele.ruana.f.m@gmail.com).

## **DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal

do Rio Grande do Norte. Professora adjunta IV do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [dianalopes@uern.br](mailto:dianalopes@uern.br).

### **EMANUEL NETO ALVES DE OLIVEIRA**

Doutor em Educação em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande. Pós-Doutor em Engenharia Química pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [emanuel.oliveira@ifrn.edu.br](mailto:emanuel.oliveira@ifrn.edu.br).

### **FELÍCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA**

Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [soufeliciafernandes@gmail.com](mailto:soufeliciafernandes@gmail.com).

### **FELIPE DE ARAÚJO SILVA**

Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [felipe.silva1@prof.ce.gov.br](mailto:felipe.silva1@prof.ce.gov.br).

## **FRANCISCO ALVES DA COSTA NETO**

Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [franciscocostaneto@alu.uern.br](mailto:franciscocostaneto@alu.uern.br).

## **IVONE ESTEVAM DA SILVA**

Mestranda (Mestre) em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [ivonesilva250718@gmail.com](mailto:ivonesilva250718@gmail.com).

## **JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA**

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/*Campus* de Araraquara. Professor adjunto IV do Departamento de Línguas Estrangeiras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). E-mail: [cezinaldobessa@uern.br](mailto:cezinaldobessa@uern.br)

## **KAIQUE KAYONAN LOPES DELFINO**

Mestrando em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/

*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [kaiqueuzl@gmail.com](mailto:kaiqueuzl@gmail.com).

### **MARCOS NONATO DE OLIVEIRA**

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor adjunto IV do Departamento de Línguas Estrangeiras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [marcononato@uern.br](mailto:marcononato@uern.br).

### **MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA**

Doutora em Educação pela USP São Paulo. Professora adjunta IV do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [conceicaocosta@uern.br](mailto:conceicaocosta@uern.br).

### **MARIA JOSÉ MORAIS HONÓRIO**

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. E-mail: [mari.ajose.21@hotmail.com](mailto:mari.ajose.21@hotmail.com).

## **MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutora pelo Laboratoire d'Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes da Université Paris 8, França. Professora adjunta IV do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). E-mail: [malupsampaio@gmail.com](mailto:malupsampaio@gmail.com).

## **MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com estágio sanduíche na Universidade de Londres (UCL), no Instituto de Educação (IOE). Professora adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [mariazenaide@uern.br](mailto:mariazenaide@uern.br).

## **SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO**

Doutora em Educação pelo Instituto de Educação

da Universidade de Lisboa (Portugal). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: [sheylafontenele@uern.br](mailto:sheylafontenele@uern.br).

### **VITÓRIA RÉGIA DE OLIVEIRA MOURA MORAIS**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. E-mail: [vitoriaregia.uern@gmail.com](mailto:vitoriaregia.uern@gmail.com).

### **WANDERLEYA MAGNA ALVES**

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, ambos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Professora de Língua Inglesa na Educação Básica com vínculo junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: [leyaevandro@gmail.com](mailto:leyaevandro@gmail.com).



Tipografias utilizadas:  
Open Sans

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



# PESQUISAS E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

## ENTRE ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLOGIAS

O livro “Pesquisas e Ensino na Educação Básica: entre abordagens teóricas e metodologias” congrega um conjunto de textos resultantes de pesquisas produzidas por docentes, egressos e discentes do PPGE. A proposta do livro contempla a socialização de pesquisas e/em ensino na educação básica, com ênfase nas abordagens teóricas assumidas nas investigações e nas metodologias de ensino propostas. A coletânea está organizada em três partes que refletem as denominações das três linhas de pesquisa do PPGE, a saber: Ensino de Ciências Exatas e Naturais, Ensino de Ciências Humanas e Sociais e Ensino de Línguas. Os textos que congregam a coletânea apresentam resultados de pesquisas e compartilham experiências de trabalhos que podem ser bastante úteis e relevantes tanto para pesquisadores da área e pós-graduandos, como para profissionais do ensino, sobretudo para professores da educação básica, comprometidos com uma educação pública, gratuita e de qualidade.



ISBN: 978-65-86293-95-1



9 786586 293951