
Ensino NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALBINO OLIVEIRA NUNES
FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA
VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES
(ORGANIZADORES)



editoraifrn

ALBINO OLIVEIRA NUNES
FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA
VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES

(ORGANIZADORES)

Ensino NA EDUCAÇÃO BÁSICA



editora**ifrn**

Natal, 2017

Presidente da República
Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho

Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento



Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Darlyne Fontes Virginio

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Alexandre da Costa Pereira
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anísia Karla de Lima Galvão
Cláudia Battestin
Darlyne Fontes Virginio
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabiola Gomes de Carvalho
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisco das Chagas de Mariz Fernandes
Francisco das Chagas Silva Souza
Genoveva Vargas Solar
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
José Gilauco Smith Avelino de Lima
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Lenina Lopes Soares Silva
Liege Monique Filgueiras da Silva
Márcio Adriano de Azevedo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Josely de Figueiredo Gomes
Melquiades Pereira de Lima Junior
Nadir Arruda Skeete
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Rejane Bezerra Barros
Régia Lúcia Lopes
Rodrigo Siqueira Martins
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Valcinete Pepino de Macedo
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação
Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística
Maria Clara Lucena de Lemos

Foto da capa: Jeremy Bishop no Unsplash

Edição eletrônica: E-books IFRN
Prefixo editorial: 54885
Linha Editorial: Acadêmica
Série: Parceria Editorial
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

Ensino
**NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**



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.

E59 Ensino na educação a básica / organizador Albino Oliveira Nunes, Francisco das Chagas Silva Souza, Verônica Maria de Araújo Pontes; diagramação Charles Bamam. – Natal: IFRN, 2017.
644 p : il. color.

ISBN: 978-85-54885-02-1

Vários autores

1. Educação – Ensino. 2. Educação – Formação docente. 3. Educação – Aprendizagem. Título. I. Nunes, Albino oliveira. II. Souza, Francisco das Chagas Silva. III. Pontes, Verônica maria de. IV. Título.

CDU 37.011

Divisão de Serviços Técnicos.

Catalogação da publicação na fonte.

Bibliotecária Patrícia da Silva Souza Martins

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.

APRESENTAÇÃO

A obra apresentada é o primeiro volume da Coleção Insignare, a qual se destina à divulgação e disseminação de estudos oriundos de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*, e que têm como foco processos de ensino-aprendizagem em variados contextos históricos e espaciais.

Assim, *Ensino na Educação Básica* nasceu a partir do esforço de professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) – associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa) – em reunir estudos concluídos e em processo de conclusão neste programa e em outros destas ou de outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Para a publicação deste livro, submetemos o projeto ao Edital de chamada pública nº 15/2017–PROPI/IFRN1, de 14 de agosto de 2017, cujo objetivo era a seleção de projetos editoriais para publicação de livros pela Editora IFRN, em parceria com instituições públicas e/ou instituições privadas sem fins lucrativos. Ao obtermos parecer favorável do Conselho Editorial

1

Disponível em: <<https://goo.gl/RFWu3P>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

da Editora IFRN, foi elaborado o Acordo de Cooperação Técnica nº 004/2017, que foi assinado pelos magníficos reitores do IFRN e da UERN. Resolvidos esses trâmites, na qualidade de organizadores da obra, solicitamos contribuições de professores das três linhas que compõem o Posensino: Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Ensino de Linguagens e Artes e Ensino de Ciências Naturais e Exatas, que contribuíram com o envio de artigos em coautoria com os seus orientados.

Para evitarmos um caráter endógeno à obra, convidamos pesquisadores de programas de pós-graduação das duas IES que pactuaram o referido Termo de Cooperação Técnica: Mestrado Acadêmico em Educação Profissional (IFRN/Natal-Central), Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT/IFRN-Mossoró), Mestrado Profissional em Letras (ProfLETRAS/UERN-Pau dos Ferros), Mestrado em Educação (UERN/Mossoró) e Mestrado em Ciências Naturais (UERN/Mossoró). Além disso, participaram também deste primeiro número da Coleção *Insignare* professores pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN), do Mestrado Profissional em Letras (ProfLETRAS/UF-CG-Cajazeiras-PB) e do Mestrado em Cultura e Sociedade (UFMA).

Isto posto, a obra *Ensino na Educação Básica* está composta por 22 capítulos escritos por docentes e discentes do Posensino e de outros programas de pós-graduação das IES associadas e de outras convidadas.

O primeiro capítulo, “A produção do conhecimento em ensino de Estatística no ensino médio”, de autoria de Augusto Sávio Guimarães do Nascimento e Albino Oliveira Nunes, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Posensino, desenvolvido na modalidade de estado da arte, a partir de teses e dissertações produzidas no campo da Educação Estatística no ensino médio em programas brasileiros de pós-graduação.

O segundo capítulo, “O contexto teórico e prático da interdisciplinaridade na educação básica: Uma análise de diferentes concepções”, demonstra, em quatro seções, os diálogos estabelecidos no campo de investigação acerca da interdisciplinaridade, tendo como objetivo discutir a visão interdisciplinar presente no projeto norteador do evento Expo Ciência e Cultura realizado anualmente no município de Limoeiro do Norte/CE.

O terceiro capítulo, “O ensino médio integrado integra? Reflexões para debate”, reflete acerca das práticas pedagógicas no EMI, este pautado na perspectiva do currículo integrado. Para aprofundamento do debate foram realizadas entrevistas abertas com servidores da equipe técnico-pedagógica de um Instituto Federal com o objetivo de ouvir relatos de experiências acerca das suas atividades com professores do EMI.

No quarto capítulo, “Projeto Jovem de Futuro: Os sentidos da formação docente na perspectiva da interdisciplinaridade”, os autores problematizam o contexto das formações docentes na perspectiva interdisciplinar, proposto no Programa Jovem de Futuro (PJF), e a repercussão nas práticas dos professores da Escola

de Ensino Médio Beni Carvalho (EEM Beni Carvalho), localizada no município de Aracati/CE.

O quinto capítulo, “Ensino de História e as imagens que moldam estereótipos: Uma análise sobre representações do Nordeste nos livros didáticos”, faz uma discussão sobre a espetacularização da imagem como estereótipo, oferecendo alguns elementos para um pensar teórico acerca das práxis em que a visibilidade encontra um salvo-conduto explicativo. A imagem é vista como um tipo de modalidade estética da linguagem, transmissora de conhecimentos e que se pontifica no cotidiano e nas espacialidades em que o ser humano interage e se socializa no decurso do tempo.

No sexto capítulo, “Metodologias ativas: Uma possibilidade para o ensino médio”, encontra-se uma discussão em torno das diversas teorias a partir da constatação que em campos do saber tão variados quanto a pedagogia, a psicologia e as neurociências são apontados que a forma pela qual aprendemos é incompatível com a forma pela qual geralmente ensinamos. O autor propõe uma tomada de consciência crítica em relação a isso e a adoção de posturas no sentido de promover situações de aprendizagem ativa em nossas salas de aula.

O sétimo capítulo, “Narrativas de professoras: Entre ensinar e aprender em classe Hospitalar”, está dividido em duas partes e apresenta narrativas (auto) biográficas de duas professoras que atuam, há mais de cinco anos, em classes hospitalares, localizadas em hospitais pediátricos na cidade de Natal, capital do Rio

Grande do Norte/RN. O objetivo é conhecer as experiências das professoras, na tentativa de depreender os sentidos que atribuem a ensinar e aprender num ambiente tão peculiar que é a classe hospitalar.

No oitavo capítulo, “As metodologias ativas: Tecendo o conhecimento e desenvolvendo a autonomia”, os autores ressaltam como o emprego da PBL e da Sala de Aula Invertida pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional, contribuindo para a formação de saberes e, conseqüentemente, para a construção de uma visão ampliada do ato de educar e formar indivíduos, e está organizado em três seções.

O nono capítulo, “O fenômeno *fanfic* nas aulas de língua portuguesa”, aborda uma pesquisa sobre a articulação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a educação tendo como objeto de estudo a inserção das *fanfics* no ensino de língua portuguesa na educação básica tendo como objetivo refletir acerca desse gênero e identificar aspectos de sua produção que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem das atividades de leitura e produção escrita operacionalizadas na escola.

O décimo capítulo, “Multiletramentos para o ensino básico: O que dizem as pesquisas no Simpósio Internacional de Língua Portuguesa?”, apresenta um levantamento dos trabalhos sobre *multiletramentos* apresentados em diferentes edições do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), através da análise dos resumos desses trabalhos. O objetivo é analisar quais são as tendências metodoló-

gicas, as teses defendidas, as implicações teóricas e os locais onde se realizam as pesquisas publicadas nos anais do site desse evento, a fim de verificar como esses conhecimentos chegam à educação básica.

No décimo primeiro capítulo, “Letramento literário e poesia popular: Leitura crítica de Patativa do Assaré no 9º ano do ensino fundamental”, os autores propõem a realização de uma sequência didática básica em turma do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a literatura popular produzida por Patativa do Assaré como ferramenta promotora do letramento literário e formação de leitores em sala de aula, objetivando contribuir com a redução ou superação das dificuldades de compreensão leitora enfrentadas pelos alunos.

O décimo segundo capítulo, “Inclusão escolar de um aluno com cegueira e as contribuições da psicologia sócio-histórica na efetivação deste processo”, discorre sobre uma análise e interpretação das informações obtidas por meio de entrevistas reflexivas junto a um aluno com cegueira que, à época da investigação, cursava Direito, numa universidade pública estadual e que era egresso do ensino médio de uma escola pública regular, no município de Aracati/CE. A análise e interpretação dos dados obtidos tomou como base os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica.

No décimo terceiro capítulo, “Ensino da pronúncia da língua inglesa em curso técnico de nível médio integrado”, os autores apresentam a discussão de uma intervenção resultante de uma proposta de ensino da

pronúncia do inglês desenvolvida com alunos de uma turma recém-ingressa em curso técnico de nível médio integrado em informática em uma escola pública federal localizada na cidade Mossoró, no Rio Grande do Norte. A proposta visa ao desenvolvimento de um gênero oral em língua inglesa, a entrevista de emprego, seguindo pressupostos da abordagem comunicativa, abordagem proposta nos documentos norteadores do ensino da instituição em que houve a intervenção. O texto traz duas seções: inicialmente são discutidas as perspectivas teóricas para o ensino da pronúncia de inglês, vinculando-as ao contexto da oferta de curso técnico de nível médio integrado; e, posteriormente, é descrito o contexto da intervenção, centrando-se nos sujeitos e nos procedimentos que ilustram as aulas ministradas. Por fim, são discutidos os dados coletados durante a intervenção.

O décimo quarto capítulo, “Interligando a pesquisa linguística com o ensino de línguas: Um desafio para os professores do ensino básico”, a autora relata sua pesquisa de doutorado que teve como foco as palavras ou expressões responsáveis por marcar a organização do padrão discursivo narrativo, as quais foram denominadas: Marcadores da Organização do Padrão Discursivo Narrativo (MON), em três diferentes realizações do discurso narrativo – a lenda, o conto e os relatos de experiência – tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita de textos reais do português brasileiro. Defende-se, neste capítulo, a necessidade urgente de que se estabeleça um diálogo entre ensino de lín-

guas e pesquisas linguísticas, visando à produção de pesquisas cujo tema seja o ensino de línguas e ao teste dos materiais produzidos a partir de pesquisas na sala de aula de ensino médio.

O décimo quinto capítulo, “Desafios do ensino quando a escrita é o caminho: Diversidade e heterogeneidade do trabalho pedagógico”, aborda uma pesquisa realizada a partir do projeto “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola” que despertou a atenção sobre a diversidade de níveis de compreensão da leitura e da escrita entre alunos do ciclo de sistematização dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e sobre a heterogeneidade do trabalho pedagógico. A sistematização esboçada se caracteriza como um momento de ressignificação da prática da pesquisa realizada por alunos de graduação em conjunto com professoras experientes e sob supervisão de professores pesquisadores, permitindo a (re)elaboração de conceitos que, no momento da empiria, não eram totalmente compreendidos.

O décimo sexto capítulo, “As implicações provocadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) à formação inicial docente no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Assú”, é fruto de uma pesquisa de pós-graduação, desenvolvida com cinco alunos bolsistas do PIBID, pertencentes ao subprojeto: “Alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do

professor dos anos iniciais do ensino fundamental”, do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em que foram investigadas as implicações provocadas pelo PIBID na análise da relação teoria-prática e na aproximação entre escola e universidade, aspectos estes objetivados no programa do PIBID.

No décimo sétimo capítulo, “Motivação para aprender a tocar guitarra jogando *Rocksmith* sob a perspectiva da teoria da autodeterminação”, os autores ampliam as discussões sobre o uso de jogos eletrônicos no ensino de instrumentos musicais, especificamente do *Rocksmith*, tendo como objetivo investigar os processos motivacionais dos alunos envolvidos, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Para responder à interrogativa “quais as percepções de jovens estudantes em aulas de guitarra elétrica sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, aprendendo a tocar jogando *Rocksmith*?” foi utilizado o procedimento metodológico da pesquisa-ação com os instrumentos observação dos participantes, entrevista semiestruturada e filmagem de todas as aulas.

O décimo oitavo capítulo, “Ensino de ciências e histórias infantis: Unindo caminhos nos anos iniciais da educação fundamental”, apresenta a união entre a literatura infantil e o ensino de ciências entendendo que a literatura infantil pode ser uma ferramenta potencializadora para o alcance das metas do ensino de ciências para alunos das séries iniciais da educação

formal, bem como para o próprio desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal do docente. Para isso, os autores apresentam a *literatura infantil e sua origem* e, logo depois, *o ensino de ciências e histórias infantis: buscando um encontro possível*.

No décimo nono capítulo, “A gestão e o ensino na Escola Rural Jardim Seridoense: Memórias em município norte-rio-grandense”, o autor relata aspectos da memória e da história da gestão e do ensino na Escola Rural Jardim Seridoense, localizada no município de Jardim do Seridó/RN. O artigo resulta de trabalhos de caracterização da organização e funcionamento das escolas da região do Seridó, cumprindo às exigências acadêmicas da disciplina Organização da Educação brasileira, ministrada no curso de Geografia – período 2005.1 –, no Centro de Ensino Superior do Seridó, do Campus Caicó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

No vigésimo capítulo, “Projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio integrados do IFRN: Avanços, limites e desafios”, os autores realizam uma análise comparativa entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados (doravante PPC) e o PPP do IFRN, na tentativa de verificar e compreender os avanços, limites e desafios para a articulação de uma proposta de formação do educando a partir de um currículo integrado.

No vigésimo primeiro capítulo, “O conjunto normativo que regulamentou a formação docente para atuar no ensino técnico-profissionalizante durante a Ditadu-

ra Civil-Militar (1964-1985)”, as autoras analisam a legislação que regulamentou a formação de professores durante o período da ditadura militar, mais especificamente as que foram exigidas para que os docentes atuassem no ensino técnico-profissionalizante de 2º grau. Concluem que o ensino de 2º grau ficou exposto a sucumbir em meio ao descaso e despreparo do Estado militar em manter seu projeto educacional. Apesar da reforma de 1971 ter permanecido durante mais de duas décadas, a forma como foi implantada levou ao seu desgaste ainda no início. A falta de recursos humanos qualificados para atuar nas escolas de 1º e 2º graus foi apenas um dos elementos que, somado a todo o contexto, levou ao fracasso da reforma do ensino de 1º e 2º graus.

O vigésimo segundo capítulo, “Gêneros da Internet no livro didático: Uma proposta de trabalho além do blog, e-mail e chat”, aborda os resultados da pesquisa de mestrado “Gêneros digitais e o ensino de Língua Portuguesa: uma análise do livro didático”, desenvolvida junto com o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O objetivo deste capítulo é apresentar as propostas de ensino de gêneros da Internet veiculadas pelo livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio e refletir sobre os aspectos inerentes à constituição dos gêneros discursivos – neste caso, os da Internet –, também no que se refere às propostas do livro.

Realizada essa apresentação, nós, organizadores, somados aos autores dos capítulos desta obra, agrade-

ceamos aos dirigentes do IFRN e da UERN pela assinatura do Termo de Cooperação Técnica, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN e ao Conselho Editorial da Editora IFRN, que, juntos, oportunizaram a publicação de trabalhos que vêm desenvolvendo no âmbito dos seus programas de pós-graduação. Os organizadores e autores reconhecem a importância de ações como a do IFRN para a ampliação e o fortalecimento da pesquisa sobre a educação básica. Desta forma, em uma realidade ainda carente e cheia de obstáculos tenta cumprir seu papel de promotora do desenvolvimento social em nosso país.

SUMÁRIO

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ENSINO DE
ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO 21

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

Albino Oliveira Nunes

O CONTEXTO TEÓRICO E PRÁTICO DA
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ANÁLISE DE DIFERENTES CONCEPÇÕES 43

Leiliane Aquino Noronha

Katiane Almeida de Sousa

Elaine Cristina Forte Ferreira

Verônica Maria de Araújo Pontes

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO INTEGRA?
REFLEXÕES PARA DEBATE 75

Francisca Leidiana de Souza

Francisco das Chagas Silva Souza

José Gerardo Bastos Costa Júnior

Luiz Antonio da Silva dos Santos

PROJETO JOVEM DE FUTURO: OS SENTIDOS
DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
INTERDISCIPLINARIDADE 109

Maria Valnice da Silva

Jean Mac Cole Tavares Santos

ENSINO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS QUE
MOLDAM ESTEREÓTIPOS: UMA ANÁLISE SOBRE
REPRESENTAÇÕES DO NORDESTE NOS LIVROS
DIDÁTICOS 139

Paulo Augusto Tamanini

Enock Douglas Roberto da Silva

Tiago de Souza Mariano

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA POSSIBILIDADE
PARA O ENSINO MÉDIO 169

Marcelo Nunes Coelho

NARRATIVAS DE PROFESSORAS: ENTRE ENSINAR E
APRENDER EM CLASSE HOSPITALAR 195

Simone Maria da Rocha

Eliel Moraes da Silva

Fátima Nailena da Fonsêca Cordeiro

Isabelle Pinheiro Fagundes

AS METODOLOGIAS ATIVAS: TECENDO O
CONHECIMENTO E DESENVOLVENDO A
AUTONOMIA 233

Elys Gardênia de Freitas Lopes

Francisco Milton Mendes Neto

Lucianna Marylin Batista de Almeida

O FENÔMENO *FANFIC* NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA 261

Rosângela Guedêlha da Silva

João Batista Bottentuit Junior

MULTILETRAMENTOS
PARA O ENSINO BÁSICO: O QUE DIZEM AS
PESQUISAS NO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE
LÍNGUA PORTUGUESA? 291

Francisco Ebson Gomes-Sousa

Maria Regina Moura de Carvalho

Vicente de Lima-Neto

LETRAMENTO LITERÁRIO E POESIA POPULAR:
LEITURA CRÍTICA DE PATATIVA DO ASSARÉ NO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 323

Elri Bandeira de Sousa

Wagner David Rocha

INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM
CEGUEIRA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
SÓCIO-HISTÓRICA NA EFETIVAÇÃO DESTES
PROCESSOS 349

Roberto Carlos de Sousa Gondim Júnior

Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças

Albano Oliveira Nunes

ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA EM
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO 377

Geraldo Máximo da Silva

Samuel de Carvalho Lima

INTERLIGANDO A PESQUISA LINGUÍSTICA COM
O ENSINO DE LÍNGUAS: UM DESAFIO PARA OS
PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO 397

Leonora de Araujo Bezerra Oliveira

DESAFIOS DO ENSINO QUANDO A ESCRITA É O
CAMINHO: DIVERSIDADE E HETEROGENEIDADE
DO TRABALHO PEDAGÓGICO 425

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Hélio Junior Rocha de Lima

Lana Jersica Alves de Lima

AS IMPLICAÇÕES PROVOCADAS PELO PIBID
À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UERN/CAMPUS ASSÚ 443

Aleksandre Saraiva Dantas

Crisnária Avelino Martins

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER A TOCAR GUITARRA
JOGANDO ROCKSMITH SOB A PERSPECTIVA DA
TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO 467

Gibson Alves Marinho da Silva

Giann Mendes Ribeiro

ENSINO DE CIÊNCIAS E HISTÓRIAS INFANTIS:
UNINDO CAMINHOS NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 493

Manoel Fábio Rodrigues

Albino Oliveira Nunes

Anne Gabriella Dias Santos Caldeira

A GESTÃO E O ENSINO
NA ESCOLA RURAL JARDIM SERIDOENSE:
MEMÓRIAS EM MUNICÍPIO NORTE-RIO-
GRANDENSE 521

Márcio Adriano de Azevedo

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS
TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS DO
IFRN: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS 541

Francisca Leidiana de Souza

Francisco das Chagas Silva Souza

O CONJUNTO NORMATIVO QUE REGULAMENTOU
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO ENSINO
TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE DURANTE A
DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) 577

Nara Lidiana Silva Dias Carlos

Ilane Ferreira Cavalcante

Olívia Moraes de Medeiros Neta

GÊNEROS DA INTERNET NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO ALÉM DO BLOG,
E-MAIL E CHAT 597

Layane Juliana Avelino da Silva

Verônica Maria de Araújo Pontes

OS AUTORES 621

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ENSINO DE ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

*Augusto Sávio Guimarães do Nascimento
Albino Oliveira Nunes*

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no mestrado em Ensino de ampla associação entre as instituições IFRN, UERN e Ufersa, que se desenvolveu na modalidade do estado da arte da pesquisa, arrolando teses e dissertações produzidas no campo da Educação Estatística no ensino médio em programas brasileiros de pós-graduação até 2017. Neste levantamento, foram coletadas 62 pesquisas, sendo 1 tese de doutorado e 61 dissertações de mestrado produzidas em 29 instituições de ensino brasileiras.

Apresentamos na modalidade de pesquisa do estado da arte², uma vez que visamos identificar o que já

² Em uma pesquisa que realizamos sobre investigações que usaram o estado da arte como metodologia, percebemos que esta também é

produzido, categorizar, descrever e analisar, de modo a revelar os múltiplos enfoques, tendências e, sobretudo, temáticas e referenciais teórico-metodológicos que estabeleçam os nexos dessa produção com o contexto histórico brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa do estado da arte não é apenas uma revisão de estudos realizados, mas, sobretudo, uma tentativa de identificar as divergências e convergências, que apresentam indícios e compreensões do conhecimento a partir de estudos, como teses, dissertações e artigos científicos (FERREIRA, 2002).

A composição do inventário também levou em conta a definição de Educação Estatística enquanto área multidimensional, cuja região de inquérito ultrapassa o campo didático-metodológico, incluindo também as dimensões epistemológica, cognitiva, filosófica, histórica, psicológica, teleológica-axiológica, sociológica, política e cultural.

Esta produção, alvo de nossa análise, nos serve como meio para balizar uma discussão sobre a pesquisa na área e sua história, tomada dentro do cômputo da história da própria Educação Estatística enquanto campo de investigação e produção de conhecimento.

Deste modo, o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica no campo da Educação Estatística é uma tentativa de responder a quais aspectos e

denominada, por muitos autores, de “estado do conhecimento”. Quando os autores conceituam, nos seus textos, “estado da arte” e “estado do conhecimento” encontramos praticamente as mesmas definições e, muitas vezes, a conjunção “ou” é usada entre os dois termos. Diante dessa ausência de clareza da distinção entre uma e outra, preferimos usar aqui a expressão “estado da arte”.

dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes tempos e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidos os estudos nos programas de mestrado e doutorado?

Para isso, o texto está dividido em duas partes. Na primeira, discutimos o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, apresentamos um panorama sobre as produções acadêmicas e uma breve discussão sobre as temáticas abordadas nos estudos.

PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTADO DA ARTE

Esta pesquisa se caracteriza metodologicamente como exploratória quanto aos seus objetivos, e histórico-bibliográfica segundo o seu processo de coleta de dados. Exploratória porque deseja descrever ou caracterizar com detalhes uma situação. Histórico-bibliográfica em sua natureza metodológica de coleta de dados, uma vez que se propõe a realizar uma análise histórica de estudos, tendo como material de análise documentos escritos garimpados a partir de arquivos e acervos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009).

Para compor o corpus desta pesquisa descritiva documental, foi realizada uma busca por trabalhos realizados em programas de pós-graduação *stricto sensu* disponibilizados até 2017, e que investigaram ou responderam às indagações relativas às problemáticas do campo da Educação Estatística.

As fontes de busca foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico. Quanto aos principais descritores (palavras-chave) foram utilizados em cada uma das três bases: “Educação Estatística”, “Ensino de Estatística”, “Letramento Estatístico”, “Literacia Estatística”, “Tratamento da informação”, “Análise de dados” e “Gráficos e Tabelas”.

Os procedimentos metodológicos descritos nos permitiram localizar 62 trabalhos ao total, entre tese e dissertações. Em seguida, partimos para a categorização das variáveis de natureza circunstancial, institucional, temática e teórico-metodológica. Para estas últimas, realizamos uma leitura interpretativa dos resumos segundo os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS FÍSICOS DAS PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

A partir do processo de construção do corpus das pesquisas acadêmicas sobre a Educação Estatística no ensino médio, chegamos a um conjunto de 62 trabalhos (39 dissertações de mestrado profissional, 22 dissertações de mestrado em programas de mestrado acadêmico e 1 tese de doutorado) produzidos no período de 2003-2017 em 29 diferentes instituições brasileiras. Nesse período, 35% dos trabalhos foram pro-

duzidos em nível de mestrado acadêmico (MA), 2% em nível de doutorado (DO) e 63% dos estudos em nível de mestrado profissional (MP), distribuídos, conforme o Gráfico 1, em cinco diferentes regiões (Gráfico 1).

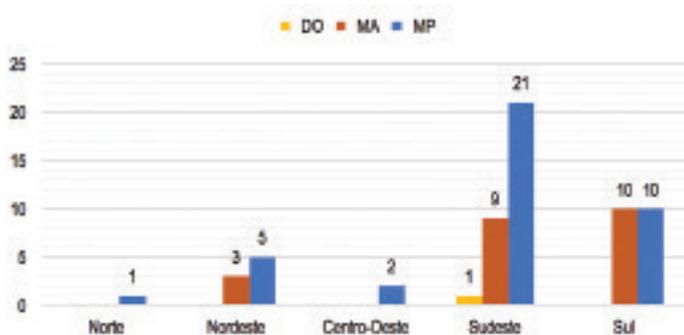


Gráfico 1 – Distribuição regional, por modalidade, de estudos sobre Educação Estatística no ensino médio produzidos de 2003 a 2017.

Fonte: Elaboração dos autores.

No que se refere à distribuição por região, 31 estudos (9 mestrados acadêmicos, 1 doutorado e 21 mestrados profissionais) foram realizados em programas situados na região Sudeste, o que corresponde a 50% das pesquisas levantadas. A região Sul foi responsável pela produção de 32% dos trabalhos (10 mestrados acadêmicos e 10 mestrados profissionais). A região Nordeste produziu 13% dos estudos (3 mestrados acadêmicos e 5 mestrados profissionais). Já as regiões Centro-Oeste e Norte produziram, juntas, 5% (3 mestrados profissionais).

As diferenças quantitativas de produção entre as regiões, observada no Gráfico 1, é produto de um pro-

blema não só da área do ensino de Ciências e Matemática, mas também de quase todas as áreas de pós-graduação do Brasil: a concentração de programas e cursos na região Sudeste do país (NARDI, 2015). Segundo o censo da Educação Superior, de 2015, o Sudeste concentrava 47% de todas as Instituições de Ensino Superior do país (BRASIL, 2016).

Segundo o relatório de avaliação 2010-2012 Trienal 2013 da Capes, a região Sudeste contava com 44 (42%) programas de pós-graduação na área do Ensino e a região Sul com 27 (26%), enquanto o Nordeste contava com 15 (14%), Centro-Oeste com 10 (11%) e a região Norte apenas com 8 (8%) programas (BRASIL, 2013).

Em relação às instituições que lideram a produção de estudos sobre a Educação Estatística no ensino médio, destacamos que, no período de 2003 a 2017.1, 29 instituições produziram (Tabela 1).

Tabela 1 – Universidades brasileiras e a somatória das produções acadêmicas na área da Educação Estatística no ensino médio.

INSTITUIÇÕES	SIGLAS	TESES	DISSERTAÇÕES		TOTAL
			ACADÊMICO	PROFISSIONAL	
Instituto de Matemática Pura e Aplicada	IMPA			2	2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-MG		1		1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC-RS		6		6

INSTITUIÇÕES	SIGLAS	TESES	DISSERTAÇÕES		TOTAL
			ACADÊMICO	PROFISSIONAL	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	1	3	11	15
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG			1	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	UERJ			2	2
Universidade Federal de Campina Grande	UFMG			1	1
Universidade Federal de Goiás	UFG			1	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF			2	2
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG		1		1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS			1	1
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP		1	1	2
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE		2		2
Universidade Federal do Piauí	UFPI			3	3
Universidade Federal do Rio Grande	FURG			1	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS			4	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN			1	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ		1		1

INSTITUIÇÕES	SIGLAS	TESES	DISSERTAÇÕES		TOTAL
			ACADÊMICO	PROFISSIONAL	
Universidade Federal de Sergipe	UFS		1		1
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar			2	2
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM			1	1
Universidade Federal de Viçosa	UFV			1	1
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA		3		3
Universidade Estadual Paulista	UNESP			1	1
Centro Universitário Franciscano	UNIFRA		2		2
Universidade Federal de Rondônia	UNIR			1	1
Centro Universitário Univates	UNIVATES			1	1
Universidade de São Paulo	USP		1		1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR			1	1
Total					62

Fonte: Elaboração dos autores.

Verificamos que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que oferta um mestrado acadêmico em Educação Matemática, um mestrado profissional em ensino de Matemática e um doutorado em Educação Matemática, apresenta o maior número de produções, totalizando 15 pesquisas acadêmicas, sendo 1 tese e 14 dissertações. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) apresenta 6

pesquisas concluídas de seu programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, registra-se a produção de 4 dissertações elaboradas no programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional. No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas/RS, a produção totaliza 3 trabalhos a nível de mestrado defendidos.

Três aspectos chamam atenção na Tabela 1: a predominância do estado de São Paulo neste grupo com 4 instituições; a liderança da PUC-SP, representando 24,2% da produção nacional de pesquisas sobre a Educação Estatística no ensino médio. Cabe, por outro lado, observar que 17 instituições tiveram um único trabalho produzido sobre a temática. Este fato pode evidenciar que ainda é grande o número de instituições e programas de pós-graduação que não têm uma linha ou grupo de pesquisa voltado ao estudo da Educação Estatística.

Já mostramos que a proporção de teses e dissertações produzidas é de 2% para 98%. Esse desequilíbrio surge quando observamos o achado de uma única tese sobre o ensino de estatística no ensino médio. Isso nos leva a pensar numa descontinuidade das pesquisas, se considerarmos que há uma tendência em dar prosseguimento no doutorado às pesquisas iniciadas no mestrado.

Essa hipótese também pode ser confirmada quando examinamos a produção acadêmica por ano. O Grá-

fico 2 indica uma pequena produção que tem início nos anos 2003 e confirma uma tendência crescente a partir de 2012. No entanto, em 2015 cai a produção de dissertações na área.

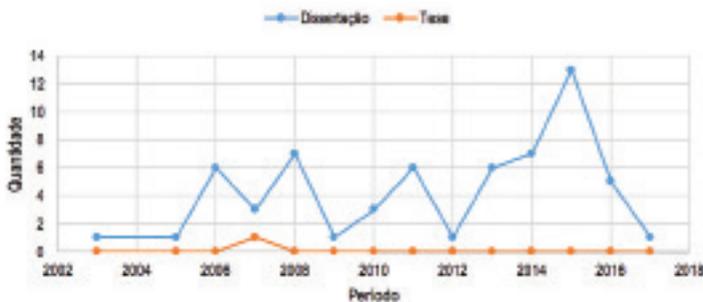


Gráfico 2 – A evolução na produção de teses e dissertações de Educação Estatística realizadas em programas de pós-graduação brasileiros até 2017.

Fonte: Elaboração dos autores.

A partir da análise do Gráfico 2, é possível verificar que, muito embora oscilante em alguns momentos, a produção de dissertações apresenta uma tendência geral crescente ao longo dos anos, não sendo acompanhada pela produção da tese, com exceção do ano 2007, com uma única pesquisa e, posteriormente, mantendo-se estável e abaixo do quantitativo de 1 trabalho durante o período pesquisado.

O fato de o quantitativo de teses não apresentar o mesmo quadro de produção apresentado pelo quantitativo de dissertações é um indicativo de que a pesquisa em Educação Estatística ainda não ganhou muita força ao longo dos anos nos programas brasileiros de

doutorado. Entretanto, podemos admitir que o aumento na produção de dissertações nos últimos cinco anos possa representar, por sua vez, uma possível resposta positiva na produção de teses em um futuro próximo. Essa é uma prerrogativa plausível e natural, uma vez que o crescente quantitativo de mestres formados nas últimas décadas compõe um corpo cada vez maior de candidatos a programas de doutorados para os próximos anos.

Já mencionamos as regiões, os estados da federação e as principais universidades onde a pesquisa em Educação Estatística é realizada. Buscamos agora verificar em quais programas de pós-graduação essa pesquisa tem sido produzida. A seguir, na Tabela 2, é mostrado os programas de pós-graduação nos quais os trabalhos defendidos e disponibilizados foram catalogados nesta pesquisa.

Tabela 2 – Programas de pós-graduação onde foram produzidas as pesquisas em Educação Estatística no ensino médio.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	QUANT.
Mestrado em Ciências	1
Mestrado em Ciências Exatas e da Terra	1
Mestrado em Educação	3
Mestrado em Educação em Ciências	1
Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	6
Mestrado em Educação Matemática	5
Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica	2

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	QUANT.
Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	4
Mestrado em Ensino de Ciências Exatas	1
Mestrado em Ensino Profissionalizante em Ensino de Física e Matemática	1
Mestrado em Linguística	1
Mestrado Profissional em Educação Matemática	3
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática	1
Mestrado Profissional em Ensino de Matemática	15
Mestrado Profissional em Rede Nacional em Matemática	17
Total	62

Fonte: Elaboração dos autores.

A análise da Tabela 2 nos aponta a grande diversidade de tipos de programas onde estas pesquisas têm sido produzidas no Brasil. Esse fato, provavelmente, é decorrente da natureza interdisciplinar da Estatística, que se configura como um campo de interesse de várias áreas do conhecimento, de modo que a pesquisa sobre o seu ensino ultrapassa o âmbito dos programas de Matemática e Educação Matemática, atingindo programas como o de Educação, Ensino de Ciências, Linguística, entre outros.

Diante dos dados apresentados, que mostram a trajetória das pesquisas *stricto sensu* nacional ao longo dos anos, não poderíamos considerar em nossa análise a Educação Estatística de forma isolada e desvinculada do contexto da grande área da Educação, con-

texto este que integra e com o qual contribui para os estudos da Educação Estatística. Desta forma, seria oportuno acrescentar que a produção de teses e dissertações em Educação Estatística observada parece acompanhar uma tendência de escala maior da produção em programas de pós-graduação na grande área da Educação. Lombardi (2003), referindo-se ao contexto da pesquisa em Educação, afirma que apesar de os programas de pós-graduação terem iniciado no final da década de 1960, foi a partir da década de 1990 que a produção, materializada em dissertações e teses efetivamente concluídas e defendidas, sofreu significativo crescimento. Portanto, a conclusão é de que a produção no campo da Educação Estatística também integra e acompanha esta tendência de escala maior em nível nacional.

A produção no campo da Educação Estatística também integra e acompanha as novas tendências dos programas de pós-graduação de escala maior em nível nacional. De acordo com a última avaliação quadrienal da Capes (2013-2017), tem crescido em 25% o número de programas nos últimos quatro anos – em dados absolutos o sistema avançou de 3.337 para 4.175 programas entre 2013 e 2016 (BRASIL, 2017).

No quadriênio apurado por essa avaliação, houve um aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional. O mestrado acadêmico e o doutorado também evoluíram atingindo um percentual de aumento de 17 e 23%, respectivamente. Entre eles, os programas de pós-graduação na área de Ensino vêm

sendo submetidas no Brasil, com perspectiva positivas e, evidentemente, com ampla expansão como mostra no Gráfico 3 (BRASIL, 2013).



Gráfico 3 – Demonstra o crescimento dos cursos de pós-graduação dentro do período de 2013 a 2017.

Fonte: Capes (BRASIL, 2013).

O campo da Educação Estatística também se insere no contexto dos programas de pós-graduação em Ensino e naturalmente colabora para expandir os estudos. Apesar do desenvolvimento da Estatística e de seu ensino no Brasil, vê-se, a partir das leituras dos trabalhos, que o campo ainda enfrenta problemas. Parece-nos evidente, por exemplo, que a ausência de uma formação didático-pedagógica adequada para os professores ainda continua gerando dificuldades no âmbito do ensino deste conteúdo. Outras questões que se revelam como problemáticas para a área são a escassez de pesquisas na área voltadas à educação básica; a carência de investigações que abordem o ensino

de temas mais avançados e a necessidade de ampliação das pesquisas.

Como comumente observado, há uma falta de preparação de professores para lecionar os conteúdos estatísticos, inclusive os licenciandos. Estes profissionais têm recebido poucos conhecimentos nos cursos de formação de docentes e que, segundo Bratton (2000 apud BAYER et al., 2004), acaba dificultando o ensino da Estatística e a formação do sujeito com o pensamento crítico.

Outra fragilidade no ensino se refere aos materiais didáticos disponíveis, em particular os livros didáticos. Segundo Alves, embora os materiais abordarem os conteúdos da área, de um modo geral, é dado o destaque na resolução de exercícios a partir de aplicações diretas de expressões, sem que ocorra a relação problemática que oportuniza a reflexão dos conceitos envolvidos; ou ainda a grande simplificação dos conteúdos, a falta de continuidade de uso ao longo dos volumes de coleções e a aplicação dos conceitos estritamente em exercícios matemáticos (LOPES; MORAN, 1999).

Segundo Costa (2007), em sua tese, alguns problemas, como a supervalorização de procedimentos tecnicistas na obtenção de medidas, gráficos e tabelas, em detrimento da construção de um conhecimento rico em significado, o problema da restrição à equiprobabilidade nos livros didáticos, a contextualização “maquilada”, que restringe quase que na totalidade os problemas de probabilidade a jogos de dados, cartas e sorteios em urnas. Batanero (2000) explicita que uma

das grandes dificuldades vivenciadas pela Educação Estatística é o fato de a Estatística, enquanto ciência, atravessar um período de notável expansão, sendo cada vez mais numerosos os procedimentos disponíveis, afastando-se cada vez mais da Matemática.

Vale dizer que o caminho trilhado até aqui ainda não foi suficiente para tecer conclusões sobre essa temática como um objeto de estudo das Ciências e Matemática, o que implica necessariamente a definição da problemática em torno da qual possamos tratar os referenciais teóricos e metodológicos das pesquisas sobre o ensino de estatística no ensino médio.

Podemos partir de uma análise preliminar da produção acadêmica para identificar as principais temáticas estudadas. Vejamos a lista abaixo:

- Didática do ensino de Estatística;
- Recursos didáticos no ensino-aprendizagem de Estatística;
- Ensino auxiliado por computador;
- Modelagem matemática no ensino de Estatística;
- Letramento estatístico;
- Currículo;
- Atitudes, concepções, percepções e representações;
- Saberes docentes e formação profissional.

A partir da análise dos conteúdos que constituem cada trabalho, é possível verificar que o eixo temático Saberes docentes e formação profissional é contempla-

do com os estudos que abordaram o exercício de docência no ensino de estatística no ensino médio, a ação e interação com o aluno e a produção de saberes na e para a realidade.

O eixo com abordagens diferenciadas nas produções é Didática do ensino de Estatística. Este é caracterizado pelas dissertações que giram em torno da elaboração de estratégias pedagógicas e propostas metodológicas para o ensino dos conteúdos de Estatística no ensino médio. Já o eixo temático Recursos didáticos no ensino-aprendizagem de Estatística apresenta abordagens sobre o uso de materiais didáticos de ensino e atividades manipuláveis.

No eixo temático Ensino auxiliado por computador, estão reunidos os trabalhos que abordaram os recursos das tecnologias da comunicação no processo de aprendizado e os estímulos pelo fato de o aluno executar tarefas por meio do computador.

Na categoria Modelagem Matemática no ensino de Estatística, foram reunidos os trabalhos que investigaram as implicações que o ambiente de Modelagem Matemática pode oferecer para o processo de ensino e aprendizagem da Estatística no âmbito do ensino médio. Em Letramento Estatístico, os trabalhos abordaram em suas pesquisas a leitura e interpretação de textos, tabelas e gráficos estatísticos, bem como a mobilização de conhecimentos estatísticos para enfrentar problemas reais de sua vida cotidiana.

No eixo Currículo do ensino de Estatística, os trabalhos apresentaram análises de propostas e docu-

mentos curriculares de ensino, e como estes estão sendo trabalhados em sala de aula. A categoria “atitudes, concepções, percepções e representações” reúne as dissertações de mestrado acadêmico que buscaram verificar a importância das atitudes e concepções no processo de aprendizado e a necessidade conhecê-las para, se preciso, mediá-las positivamente.

Por fim, podemos refletir que o mapeamento e a análise da produção acadêmica sobre o ensino de estatística no ensino médio podem revelar elementos importantes para traçarmos a própria trajetória da história da Educação Estatística no Brasil, se considerarmos que a produção do conhecimento sobre a temática não está descolada do tempo e dos lugares em que ela foi gerada. Nesse sentido, não há dúvida que o acúmulo que se tem até o momento é a expressão de uma área de conhecimento que se encontra em um estágio de amadurecimento e de consolidação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que a produção do conhecimento constituída de dissertações e artigos em periódicos não foram elaboradas no cenário nacional de forma articulada e centralizada em um único grupo de pesquisa, programa de pós-graduação ou instituição de ensino superior. Em verdade, estes trabalhos foram produzidos no âmbito dos mais variados programas de pós-graduação, desde os programas de Educação e Educação Ma-

temática até programas como Ensino, Ensino de Ciências, Estudos Linguísticos e outros. Isso nos mostra que a natureza interdisciplinar da Estatística descentraliza as preocupações com as questões relacionadas ao seu ensino do âmbito da Educação, permitindo uma conjuntura que favoreça um alcance contemplando os mais variados programas de pós-graduação.

No entanto, o número de pesquisas em Educação Estatística no ensino médio ainda apresenta um número baixo de produção. Isso nos leva a manifestar o incentivo para a produção científica nessa área, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento e das competências é de extrema importância para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de superar o pensamento determinístico para tomar decisões mais coerentes com seus interesses e com suas realidades.

Por fim, esperamos que a análise desenvolvida neste capítulo possa auxiliar na compreensão da configuração histórica da pesquisa no campo da Educação Estatística, bem como do próprio campo em si e de suas relações com o contexto no qual essa pesquisa surgiu e desperta interesse em uma comunidade de pesquisadores sobre o âmbito do ensino na educação básica.

REFERÊNCIAS

BATANERO, C. Controversies around the role of statistical tests in experimental research. **Mathematical Thinking and Learning**, Abingdon, v. 2, n. 1-2, p. 75-97, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 225 p.

BAYER, A. et al. Formandos em matemática x estatística na escola: estamos preparados? In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE ENSINO DE CIÊNCIAS, 16., 2004, Canoas. **Atas...** Canoas: Ulbra, 2004. v. 1. p. 1-12.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de avaliação 2010-2012 trienal 2013**: área de ensino. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Censo da educação superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de avaliação quadrienal (2013-2017)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

COSTA, A. **A educação estatística na formação do professor de matemática**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade são Francis-

co, Itatiba, 2007. COSTA, S. F. **Recursos para reduzir a predisposição negativa à estatística em cursos da área de ciências humanas**. 1994. 211 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**. [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 257-272

FIORENTINI, D.; LORENZATO. S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2009. 228 p.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação no Brasil. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 3., 2003, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2003. p. 1-20.

LOPES, C. A. E.; MORAN, R. C. C. P. A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o ensino fundamental. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DA ESTATÍSTICA, 1., 1999, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1999. p. 167-174.

NARDI, R. A pesquisa em ensino de ciências e matemática no Brasil. **Ciência & Educação**. [online]. Bauru, v. 21, n. 2, abr/jun, 2015.

SANTOS, B. H. et al. Presença da estatística nos ensinos fundamental e médio. In: SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PÓS-GRADUAÇÃO DO IME-USP, 4., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. p. 203-207.

O CONTEXTO TEÓRICO E PRÁTICO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DE DIFERENTES CONCEPÇÕES

*Leiliane Aquino Noronha
Katiane Almeida de Sousa
Elaine Cristina Forte Ferreira
Verônica Maria de Araújo Pontes*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como professores nos inquieta saber de que modo a interdisciplinaridade é vista e ainda como é efetivamente praticada no âmbito escolar. Essa questão, que medeia o contexto de elaboração deste artigo, surgiu por considerarmos fundamental a problematização dos aspectos que envolvem a interdisciplinaridade, bem como suas diversas influências na Educação Básica.

Dessa maneira, não estamos lançando uma discussão a respeito do conceito de interdisciplinaridade,

mas buscamos compreender como esta é vista diante dos diferentes âmbitos discutidos neste texto. Nesta perspectiva, elegemos a interdisciplinaridade não como algo fechado, mas como um significante interconectado a práticas possíveis de serem exploradas de diversas maneiras. Logo, vale destacar ainda que não objetivamos identificar se as concepções de interdisciplinaridade, que foram exploradas, são consideradas como propícias a serem ou não seguidas.

Assim, ao lançar o olhar sobre essa temática, sempre sujeita a um leque de reflexões e práticas, apresentamos, neste trabalho, os diálogos estabelecidos no campo de investigação acerca da interdisciplinaridade, tendo como objetivo discutir a visão interdisciplinar presente no projeto norteador do evento, nas orientações encaminhadas pela Secretaria Municipal da Educação e nos questionários aplicados com professoras responsáveis pelos trabalhos desenvolvidos. Assim, iremos explorar estes diferentes espaços que compõem a décima edição do evento Expo Ciência e Cultura³ realizado anualmente no município de Limoeiro do Norte/CE.

O evento tem como principal meta incentivar alunos(as) e professores(as) da Educação Básica a desenvolverem uma postura crítica, para possibilitar o processo de construção de conhecimentos com base em projetos e atividades experimentais. Desse modo, a Feira de Ciências oportuniza o desenvolvimento de pesquisas científicas como metodologia a ser aplicada

3 Feira de Ciências daqui por diante.

em todas as disciplinas do ensino fundamental II da rede municipal de ensino.

Partimos dos seguintes questionamentos: qual a visão da base teórica abordada e sua relação com o contexto da prática? Como o evento aborda a interdisciplinaridade, seja a partir do seu projeto norteador, e ainda por meio das abordagens elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação (SME)⁴? Qual a concepção dos professores sobre o que são experiências interdisciplinares?

Assim, para responder a essas questões, é preciso esclarecer alguns posicionamentos a respeito do que seja um trabalho interdisciplinar. Para tanto, apresentaremos a visão da base teórica adotada, que aponta a relevância da relação intrínseca entre os contextos teórico e prático de uma ação interdisciplinar. Logo após, discutiremos sobre a visão da SME através do projeto da Feira de Ciências e das orientações encaminhadas para as escolas, por fim mostraremos as concepções das professoras acerca do que seja uma prática interdisciplinar, a partir dos questionários aplicados.

Tais enfoques se justificam pela necessidade de entendermos as ações interdisciplinares em sala de aula, visto que estas são demarcadas por ter o propósito de inclusão, de interação, de integração dos mais variados conhecimentos (FAZENDA, 2011).

Desse modo, na Educação Básica, assim como nos demais níveis de ensino, a prática em sala de aula deve

4 SME daqui por diante.

ser um percurso formativo, concernente ao papel da escola de formar cidadãos críticos e sociáveis, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem que contemple as diversas situações sociocomunicativas do cotidiano. Cabem, nesse sentido, práticas pedagógicas que perpassem todos os aspectos da organização escolar.

As questões apresentadas concentram-se, principalmente, na perspectiva dos empreendimentos interdisciplinares de Japiassu (1976) e na impossibilidade de fixação de sentidos próprios, longe dos contextos, do campo interdisciplinar, como defendidos por Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011). Mantêm, assim, diálogos com autores que defendem e apontam vários caminhos para a interdisciplinaridade, como Fazenda (2011), Morin (2000), Silva (2011), Silva e Pinto (2009) e Thiesen (2013), compreendendo que tais subsídios se enquadram no dinamismo da discussão em questão, buscando entender a complexidade existente acerca das práticas interdisciplinares.

Portanto, para uma melhor explanação e com o intuito de alcançarmos nosso objetivo, a sistematização desta pesquisa está distribuída em quatro seções, sem incluir as considerações iniciais e (semi) finais. Na seção “Problematizando a noção de interdisciplinaridade: algumas questões teóricas”, apresentamos as concepções sobre interdisciplinaridade de acordo com a base teórica abordada para esta discussão. Na seção “Contexto da pesquisa: aspectos metodológicos sobre o percurso traçado”, discorreremos sobre as es-

tratégias metodológicas utilizadas para a análise de dados. Nas seções “Concepções evidenciadas: as bases norteadoras do evento Feira de Ciências” e “Concepções evidenciadas: o contexto da prática na visão dos docentes”, exploraremos os dados para composição do corpus da pesquisa, reunidos nos documentos norteadores do evento e no questionário aplicado para construção deste trabalho.

PROBLEMATIZANDO A NOÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS

Percorrendo alguns caminhos desafiadores e complexos nos quais se apresentam a interdisciplinaridade diante de algumas concepções teóricas, torna-se pertinente dialogar com estes diferentes preceitos na busca de compreendermos as suas discursividades. Com tal enfoque, traçaremos alguns pontos relevantes acerca da questão tratada, pois acreditamos ser importante fazer algumas ponderações sobre estes princípios teóricos, já que estes compõem também o contexto da sala de aula.

Entendemos que não existe um consenso geral sobre o que é interdisciplinaridade, mas, diante da grande quantidade de debates que visam homogeneizar as reflexões sobre o tema, seja no que diz respeito ao seu conceito, ou ao modo como este se efetiva nas diferentes práticas, o que se observa em comum nessas

perspectivas teóricas é a defesa de uma superação da fragmentação dos saberes.

No que concerne à perspectiva de um trabalho interdisciplinar, podemos refletir acerca do posicionamento de Japiassu (1976), levando em consideração que ele foi em nosso país um dos precursores nos estudos da área, apresentando a interdisciplinaridade como um avanço que intenta superar o isolamento entre disciplinas. Logo, segundo o autor, a interdisciplinaridade se apresenta em sua época como um *tríplice protesto*⁵, sendo o primeiro contra um saber fragmentado; o segundo contra uma “esquizofrenia intelectual”, além de um “divórcio” entre o saber parcelado na universidade e a complexidade do vivido; e por terceiro a contraposição de aceitar ideias prontas e impostas. Na definição desse tríplice protesto, percebe-se logo no primeiro tópico a contraposição ao saber fragmentado.

Para reafirmar tal opinião, Japiassu (1976, p. 75) destaca:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises

5 Para ampliar a discussão sobre essa questão, sugerimos Japiassu (1976).

que se encontram nos diversos ramos do saber [...] Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas.

Diante de tais posicionamentos, refletimos que Japiassu (1976) assume a interdisciplinaridade como uma congregação entre as disciplinas, a partir da utilização de procedimentos metodológicos, em busca de uma reaproximação delas.

Ademais, tratando-se de aportes teóricos que discutem a interdisciplinaridade, apoiamo-nos também nos estudos de Fazenda (2011), quando faz um levantamento de trabalhos sobre a temática e analisa as diferentes abordagens de interdisciplinaridade. Feita essa investigação, Fazenda (2011, p. 70) percebeu que não existe uma definição única sobre o que é integração disciplinar, mas conclui que a interdisciplinaridade “depende basicamente de uma *atitude*. Nela a colaboração entre diversas disciplinas conduz a uma ‘interação’, a uma *intersubjetividade* como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar”. Assim, na visão da autora, o diálogo entre as disciplinas seria a maneira de construir uma escola que efetivamente seja ativa na formação do sujeito social.

No entanto, estas perspectivas de integração disciplinar trabalhadas por Japiassu (1976) e Fazenda

(2011) são revistas por Lopes e Macedo (2011) ao relatarem que tais abordagens sofreram algumas críticas, seja pelo idealismo, ou por não contextualizarem as questões históricas políticas pertinentes de sua época.

Perante tais discussões, vale destacar ainda as reflexões de Thiesen (2013) quando se refere ao termo “interdisciplinaridade” como alternativa que supera o viés disciplinar na busca de ultrapassar a resistência de concepções da fragmentação e compartimentalização do saber, que influenciam o modo como interpretamos o mundo. Para tanto, assume uma visão multifacetada de organização com a intenção de inter-relacionar as diferentes áreas e os diferentes conhecimentos.

Já Silva (2011, p. 587) trata essa questão destacando que a fragmentação dos saberes “inviabiliza a compressão de objetos ou questões de pesquisa, podendo resultar na simplificação dos fenômenos investigados”. Reconhece, então, que a integração disciplinar proporciona a ampliação das possibilidades de compreender as diferentes conjecturas sociais. Assim, segundo esta abordagem, a interdisciplinaridade tem sido vista na atualidade como um modelo que visa atender a organização de uma *sociedade complexa*⁶.

6 O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2000, p. 38).

A realidade complexa supracitada está relacionada com a ascensão de um modelo de desenvolvimento social ligado pela evolução de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2005), bem como o desenvolvimento técnico-científico e conseqüentemente a difusão da globalização. Estes, por sua vez, proporcionaram a inter-relação entre o global-local, na medida em que não é mais possível estudar os fenômenos sociais apenas por uma perspectiva.

Sobre esta abordagem de articulação entre global-local, apoiamo-nos em Morin (2000) quando este discute que, para a construção do conhecimento pertinente, não é viável a separação do todo com as partes, já que os seres humanos, a sociedade, os conhecimentos são multidimensionais e estão intimamente ligados. De tal modo, para serem entendidos em sua complexidade, é necessária uma ampla compreensão da sociedade, da economia, da cultura.

Neste mesmo ponto de vista, pode-se destacar Ball (2001 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 254) ao afirmar que “as políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local”. Busca-se, então, desfazer este constructo presente nas políticas que se baseiam nessa dicotomia entre produção e implementação curriculares.

Apesar de um constante questionamento acerca da disciplinarização estanque do conhecimento e da defesa da interdisciplinaridade como uma prática pertinente, vale questionarmos, assim como Lopes (2008),

por que somos tão disciplinares mesmo diante de tantas modificações e adaptações que circundam a sociedade?

Compreendemos que, mesmo diante das críticas voltadas para a hiperespecialização do conhecimento e seu aprisionamento em disciplinas, elas são uma construção social/histórica necessária. Apesar deste debate referente à (re)construção das disciplinas, não nos contrapomos a sua existência, pois coadunamos com Lopes e Macedo (2011, p. 108) quando ressaltam que a disciplina

é concebida como uma instituição social necessária. A organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam as atividades o tempo e o espaço no trabalho escolar; a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. A organização disciplinar também define princípios para a formação de professores, para os exames, dentro e fora da escola, constitui métodos de ensino e orientam como os certificados e diplomas são emitidos.

Nesse sentido, a eliminação das disciplinas do currículo ocasionaria o solapamento da organização escolar historicamente constituída, pois as bases norteadoras do âmbito educacional seriam afetadas. Dessa

forma, podemos destacar que, mesmo diante da polissêmia que o termo “interdisciplinaridade” sucinta na integração curricular, as suas bases não deixam de estar vinculadas ao currículo disciplinar, visto que é a partir do conhecimento de referência que se pensa a integração (LOPES; MACEDO, 2011).

Desse modo, atender aos aspectos do hibridismo e à reconfiguração dos sentidos, quando se trata de comunidades disciplinares, é estar disposto a compreender e analisar objetos de pesquisas existentes, percebendo como algumas atitudes dos docentes e a disponibilidade de contextos apropriados poderiam tornar menos estanques os campos das nossas disciplinas e ações didáticas. Em vista disso, parece significativo construir a interdisciplinaridade dentro das disciplinas, pois elas não precisam deixar de existir para que ocorra ação interdisciplinar.

Em suma, coadunamos com os aportes teóricos apresentados neste trabalho, assumindo o posicionamento de que não existe uma conformidade em relação ao conceito de interdisciplinaridade e, além disso, corroboramos a concepção de Lopes e Macedo (2011) de que a interdisciplinaridade pode ser efetivada satisfatoriamente no contexto das disciplinas. Logo, parece significativo, nessa concepção, construir a interdisciplinaridade dentro do contexto escolar sem que haja uma divisão curricular excludente por meio das bases disciplinares.

CONTEXTO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS SOBRE O PERCURSO TRAÇADO

Esta pesquisa encontra-se centrada em interlocuções acerca do evento Feira de Ciências, realizado anualmente pela rede pública de ensino na cidade de Limoeiro do Norte/CE, sendo considerada a organização de maior expoente no que diz respeito às ações direcionadas para área da educação no município.

A edição escolhida para as reflexões propostas traz um diferencial que concebemos como fator principal para a justificativa desta pesquisa, pois o objetivo da Feira de Ciências passou a ser a realização de um trabalho interdisciplinar na rede municipal de ensino. Diante disso, buscamos nos engajar e entender os contextos de produção destas atividades.

Partindo de tais questões, voltamo-nos mais para uma abordagem de pesquisa qualitativa, que, para Minayo (2010), é um modelo que busca responder a questões muito particulares e não se preocupa em quantificar a realidade observada. Nesse sentido, a natureza qualitativa se preocupa em perceber as diferentes nuances do contexto observado, compreendendo os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua realidade.

Com o objetivo de discutirmos a visão interdisciplinar nos diferentes espaços que compõem a décima edição da Feira de Ciências, detemo-nos ao contexto de

produção dos seis trabalhos⁷ na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que foram classificados em 1º, 2º e 3º lugar dos níveis I (6º e 7º ano) e II (8º e 9º ano) conforme podemos observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos analisados.

(ÁREA: LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUA TECNOLOGIAS)		
NÍVEL I (6º E 7º ANO)		NÍVEL II (8º E 9º ANO)
TÍTULO DO PROJETO		
1º lugar	Varal do Patativa	Mundo encantado
2º lugar	A pintura contemporânea de Romero Brito	Maquete eletrônica 3D
3º lugar	Pirâmide alimentar	O fantástico mundo da leitura

Fonte: Elaboração das autoras.

A justificativa para o recorte do contexto de produção destes trabalhos está na sua classificação no evento, considerados como os mais relevantes pela comissão avaliadora. Desse modo, supomos que as atividades desenvolvidas devem atender, no campo teórico e prático, à proposta de um trabalho interdisciplinar seguindo as orientações da SME para o evento.

Assim, o processo de coleta de dados para composição do corpus foi realizado na SME, em que verificamos o projeto norteador do evento e as orientações en-

⁷ Todo material referente a este corpus foi disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação e pelos professores responsáveis pela elaboração das atividades apresentadas.

caminhas para as escolas. Ademais, se fez necessário um diálogo com as seis professoras responsáveis por cada produção. Para tanto, aplicamos um questionário visando perceber as suas concepções em relação à discussão proposta.

A constituição do corpus, a partir destes contextos de pesquisa (projeto norteador da Feira de Ciências, orientações encaminhadas pela SME e questionários aplicados às professoras), deu-se pelo fato de que as informações necessárias para a realização da pesquisa estavam centradas nesses âmbitos, pois consideramos as diferentes circunstâncias (teórica e prática) para a produção deste trabalho.

Reiteramos que o âmbito teórico está fundamentado no material da SME fornecido para as escolas (projeto norteador e orientações extras) e a parte prática foi subsidiada pelos questionários com as concepções acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula na opinião das professoras, que foram representadas de forma anônima, a fim de preservarmos a identidade das componentes do corpus.

Para que alcançássemos o objetivo de discutir sobre a concepção de interdisciplinaridade presente no evento da Feira de Ciências, colocamos em confronto o que diz o viés teórico e prático que compõem o contexto investigado, traçando, assim, a nossa análise dos dados.

Na seção seguinte, refletimos sobre as visões analisadas, expondo ponderações a respeito do contexto em que cada uma se encontra, do mesmo modo que

apresentamos os resultados dessas discussões e suas possíveis ligações com a base teórica adotada.

CONCEPÇÕES EVIDENCIADAS: AS BASES NORTEADORAS DO EVENTO FEIRA DE CIÊNCIAS

Tomamos como fonte norteadora do evento o projeto base que trata das disposições gerais da Feira de Ciências, a fim de direcionar as professoras na elaboração dos trabalhos, bem como as orientações encaminhadas pela SME contendo as sugestões de temas interdisciplinares para que fossem desenvolvidas ações apresentadas no evento.

Inicialmente, analisamos o projeto da Feira de Ciências na tentativa de refletir sobre o que é adotado como trabalho interdisciplinar. Conforme está transcrito nos excertos retirados do projeto, é notório que, nos objetivos traçados para o evento, a interdisciplinaridade é o foco principal para as propostas das atividades desenvolvidas nas escolas. Vejamos:

Estabelecer relações dinâmicas dos conhecimentos específicos das disciplinas da base comum do ensino fundamental com problemáticas sociais, culturais, econômicas e ambientais, de caráter local, regional, nacional e/ou global [...]. Estimulando a investigação e o interesse

pelo *estudo interdisciplinar*, estabelecendo um horizonte de possibilidades reais para melhoria do ensino. (grifo nosso)

Fica evidente, no que se refere à concepção de um trabalho interdisciplinar expressa no excerto acima, que um dos objetivos da Feira de Ciências é a relação entre os conteúdos corriqueiramente adotados em sala de aula com questões pouco exploradas, ou seja, temáticas que, segundo a SME, são propícias de se relacionarem com as disciplinas para que se efetive uma prática interdisciplinar, entendendo assim a interdisciplinaridade como conjunção de temas específicos das disciplinas denominadas de “base comum” com temas pouco usuais e considerados como problemáticos da atualidade, seja em escala macro ou micro, mantendo relações dinâmicas entre si.

Pela análise dessa conceituação, notamos que o entendimento de interdisciplinaridade no projeto norteador da Feira de Ciências está mais concatenado com o conceito de transversalidade, tendo em vista que este visa basicamente a inserção de temas de relevância social, política, econômica, cultural e/ou problemas dessa mesma conjuntura, que impactam diretamente nas vivências dos discentes.

Percebemos este direcionamento ao analisarmos os temas transversais, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸ (BRASIL, 1998), pois visuali-

8 PCN daqui por diante.

zamos “discursos” semelhantes entre o documento da SME, tomando como base o que foi exposto até aqui, e as reflexões propostas pelos PCN.

Os PCN ressaltam que os assuntos dos temas transversais devem ser agrupados aos conteúdos e áreas já existentes e que se apresentam como questões relevantes presentes na vida cotidiana. Também, em outro momento, destacam que é possível tornar o currículo mais flexível para poder inserir temas que contemplem a realidade local e/ou regional sendo pertinentes a todo o país.

Todavia, no próprio documento oficial (Ibidem, p. 29-30) é dito que existem diferenças e semelhanças desses dois conceitos (temas transversais e interdisciplinaridade), afirmando que:

Ambas transversalidade e interdisciplinaridade se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. *Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz*

respeito principalmente à dimensão da didática. (grifo nosso)

Esta dificuldade de separar temas transversais e interdisciplinaridade pode demonstrar uma complexidade de conceituação, isso porque existem pontos em comum entre ambos. Em contrapartida, não existe um conceito fechado sobre essas práticas. Ao abordar os temas transversais, Lopes (2011) já afirmava que não existia uma opinião unívoca com relação à transversalidade. Algo similar ocorre com a conceituação de interdisciplinaridade, pois este é um conceito que ainda está em estruturação, sendo ressignificado constantemente pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos. Quanto a esta questão, Thiesen (2013, p. 547) afirma que devemos procurar rejeitar *a priori* qualquer conceituação de interdisciplinaridade, destacando que:

Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo construída a partir das culturas disciplinares existentes e porque encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-lo numa óptica também disciplinar.

Nesse sentido, o documento da SME elaborado pelo Departamento de Ciências DECIEN⁹ (2015, p. 4) também trata sobre essa questão quando discute a interdisciplinaridade, afirmando que para esta ser efetuada é preciso

superar a dicotomia estabelecida entre as ciências exatas e naturais e as ciências sociais. Os conhecimentos nessas esferas devem se integrar com formas de conhecimento não científicos e não exclusivamente ocidentais para construir um marco de competências de caráter mundial. A base do projeto é estruturada na pesquisa como ferramenta que busca integrar todos os componentes curriculares e com isso promover o estudo interdisciplinar e lúdico. (grifo nosso)

No trecho supracitado, é notório o direcionamento da SME em tratar a interdisciplinaridade como um modelo que favorece a integração curricular. Entretanto, há outro trecho do documento que aponta a Feira de Ciências como enriquecedora para a comunidade escolar por apresentar trabalhos de diversas áreas do conhecimento, mas não explicita a integração entre estas áreas, como podemos observar a seguir:

9 Setor da Secretaria Municipal da Educação (SME), responsável pela organização do evento.

A Expo Ciência e cultura representa um espaço rico de possibilidade para a expressão da criatividade e para o desenvolvimento das habilidades do aluno, do professor e da escola, no campo da pesquisa, desenvolvendo trabalhos científicos e culturais, em diversas áreas do conhecimento, no âmbito das escolas públicas municipais.

[...] oferecerá a possibilidade de destacar a necessidade da colaboração científica e *transdisciplinar* [...] feira municipal que abrangerá todas as áreas de conhecimento [...] estimulará a relação ensino-aprendizagem e fomentar[á] o protagonismo dos estudantes na construção do seu conhecimento nas diversas áreas de ensino. (grifo nosso)

Percebemos que o evento apresenta outro ponto que diverge dos demais já analisados, pois trata-se da inclusão de um novo termo “colaboração transdisciplinar”, apontado também como um benefício para o ensino-aprendizagem, já que segundo a SME facilita a abrangência de todas as áreas do conhecimento.

Mesmo que a organização do evento tenha a intenção de proporcionar atividades que melhorem o desempenho dos alunos, é notório que se insere o novo termo, mas diante das mesmas propostas e fun-

ções, demarcando-os como conceitos e finalidades semelhantes.

Diante disso, podemos argumentar que o evento Feira de Ciências apresenta uma tentativa de conceitualizar/explicitar o que seja um trabalho interdisciplinar. Contudo, nessas tentativas acaba por colocá-las em contradição, ou, ainda, por seguir uma concepção corriqueiramente comum em relação à temática, ou seja, como reforça Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é vista como uma agregação superficial de disciplinas marcadas por um desarranjo de ideias.

Ainda nessa reflexão sobre o projeto da Feira de Ciências, quando analisados como foram divididos os trabalhos, percebemos que são apresentados pelas seguintes categorias (Quadro 2):

Quadro 2 – Categorias e objeto da pesquisa dos trabalhos.

CATEGORIAS	OBJETO DA PESQUISA
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Inglesa, Educação Física, Arte e Informática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Física, Química, Ecologia, Educação Ambiental
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia e Religião
Matemática, Robótica e suas Tecnologias	Matemática e Robótica

Fonte: Projeto geral da Feira de Ciências.

Esta divisão em categorias já expõe, de certa forma, a fragmentação disciplinar separando as ciências humanas, as ciências naturais e exatas, contrapondo-se ao pensamento de Thiesen (2013) que atribui à interdisciplinaridade uma superação da compartimentalização do saber.

Resta-nos entender se está incluída nestas categorias uma abordagem interdisciplinar pautada no modelo exposto pela SME, que é a integração dos conhecimentos. Para ponderar sobre esta questão, foi realizada a análise dos requisitos de avaliação dos projetos apresentados no evento. Vejamos no Quadro 3 os critérios considerados pela SME.

Quadro 3 – Avaliação dos projetos.

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
Criatividade	15-25
Conhecimento científico	15-25
Metodologia científica	07-15
Aprofundamento da pesquisa	07-15
Clareza e objetividade	10-20
TOTAL	100 PONTOS

Fonte: Ficha de avaliação da Feira de Ciências.

Faltou, dentre os critérios estabelecidos, o direcionamento para um ponto que considere/avalie o trabalho quanto ao seu caráter interdisciplinar ocasionando uma lacuna, já que o evento tem o objetivo de atender

à proposta estabelecida ao seu tema principal – trabalho com a interdisciplinaridade.

No que diz respeito às propostas de temas sugeridas pela SME que foram nomeadas de “abordagens interdisciplinares de temas locais” e tiveram como intuito agregar estes temas aos trabalhos realizados nas escolas, ressaltamos que foi considerada a realidade local onde está inserida cada escola. Podemos citar, por exemplo, os conteúdos listados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Abordagens interdisciplinares.

Língua Portuguesa	Expressões populares, provérbios; A religiosidade nos nomes próprios.
Língua Inglesa	O inglês nos nomes próprios; Frases de inglês no vestuário.
Educação Física	Equipamentos alternativos para ginástica;
Artes	Fotografia das aves e produção de calendário; A arte da quadrilha: vestimentas, canções, dança.

Fonte: Elaboração das autoras a partir do quadro-base presente no projeto da Feira de Ciências.

Nota-se que, apesar da SME defender a interdisciplinaridade pela integração dos conteúdos em suas propostas de temas, estes continuam divididos por disciplinas. Percebemos neste contexto uma reafirmação da colocação de Lopes e Macedo (2011) quando destacam a importância das disciplinas, considerando-as como base da organização escolar.

Além disso, o quadro adaptado traz exemplos de cada área exposta, porém não contempla o conteúdo

da área de informática, pois o documento que sugere os temas não apresenta nenhuma proposta para se trabalhar conteúdos relacionados com a temática, deixando margem para diferentes interpretações e uma delas pode ser o fato da comissão responsável pelo conteúdo apresentar dificuldades quanto ao trabalho interdisciplinar na área.

Em vista do que foi exposto, considerando os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade, podemos ressaltar que para a Feira de Ciências as intervenções interdisciplinares são importantes na articulação do ensino, porém, acaba por apresentar algumas imprecisões no decorrer da sua defesa em relação a estas práticas, abrindo espaços para possíveis atividades que não se enquadram nas suas intenções.

CONCEPÇÕES EVIDENCIADAS: O CONTEXTO DA PRÁTICA NA VISÃO DOS DOCENTES

De posse das informações anteriores, partimos para a análise dos questionários aplicados com o propósito de entendermos o(s) sentido(s) atribuído(s) para uma prática interdisciplinar na visão das professoras¹⁰ responsáveis pelos trabalhos que obtiveram melhor colocação na Feira de Ciências.

10 Joana, Maria, Géssica e Lúcia são codinomes utilizados para representar as professoras participantes da pesquisa.

Quando indagada sobre o que seria um trabalho interdisciplinar, Joana, a professora responsável pela apresentação classificada em 1º lugar do nível I, relatou

realiza-se trabalhando o mesmo projeto em todas as disciplinas, aplicando metodologias diferentes, mas coerentes com os objetivos que se pretende alcançar no projeto. É necessário muito estudo e pesquisa por parte do professor, para que o trabalho interdisciplinar obtenha êxito.

Observamos que um dos sentidos atribuído à interdisciplinaridade nos questionários investigados está mais centrado na escolha de um tema (ou temas) que seja compatível, segundo Joana, com diferentes disciplinas. Além do mais, percebemos ainda que tal concepção está atrelada a uma noção de interdisciplinaridade como algo que não se faz constantemente em sala de aula, pois percebemos, diante do relato estudado, que a prática interdisciplinar está estritamente ligada à realização/aplicação de um projeto.

Sabemos que, embora as escolas em sua maioria disponham de ações com projetos desenvolvidos em sala de aula, é possível constatar diante da análise do questionário que quando Joana faz referência ao termo *projeto*, a professora objetiva, mesmo que implicitamente, dizer que uma prática interdisciplinar não se encontra com frequência nas atividades cotidianas da sala de aula. Além disso, ressalta ainda que para esta

ser efetivada necessita de um estudo intensivo em relação ao que se quer trabalhar, ou seja, Joana fala de uma atitude gerada a partir de um contexto que parece não lhe ser comum.

Relacionado parcialmente com o posicionamento anterior, o relato a seguir ressalta a concepção de Maria, professora orientadora do trabalho classificado em 2º lugar do nível I no evento. Vejamos:

É uma integração de conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento, uma conversa de várias disciplinas em um só tema. Isso induz ao aluno a pesquisar mais, promovendo um saber crítico-reflexivo tão importante na formação do educando.

Mais uma vez, o termo “interdisciplinaridade” encontra-se atrelado à concepção de um trabalho que deve respaldar temas e metodologias capazes de contemplar diferentes áreas. Além do mais, ao mencionar que tais práticas proporcionam um maior incentivo para a pesquisa, destaca também a influência positiva para o aluno de atividades pautadas nesta concepção.

A opinião de Géssica, orientadora do trabalho avaliado em 3º lugar do nível I, sobre interdisciplinaridade é:

No meu entendimento são seguidas ideias compartilhadas com cada um dos professores daquele nível, onde tivemos

a oportunidade de sondar um tema que poderia melhor se encaixar em relação à nossa disciplina e com isso atrair a atenção de nossos alunos e elevá-los a produzir materiais para o evento.

Ao analisarmos o parecer de Gêssica sobre o assunto tratado, torna-se recorrente o direcionamento das professoras para um ponto em comum, que é sempre tratar a integração disciplinar como uma abordagem de tema específico, favorável para se trabalhar nas diferentes disciplinas.

Além disso, Gêssica traz para discussão um aspecto até então não citado pelas demais professoras, pois ela ressalta que a prática interdisciplinar denota um caráter mais atrativo para os alunos. Em vista disso, a interdisciplinaridade aparece ancorada na ideia de “algo novo”, “algo atrativo”, ligado a questões deslocadas do cotidiano escolar.

Passamos agora ao parecer da responsável pelo trabalho classificado em 3º lugar do nível II, a professora Lúcia, que discorre sobre um trabalho interdisciplinar, de tal forma:

Percebe-se que em certos momentos da prática pedagógica, o termo interdisciplinaridade é empregado equivocadamente. O trabalho interdisciplinar deve ser realizado coletivamente, compartilhado, com troca de informações e experiên-

cias, intercâmbio entre as mais diversas áreas do conhecimento. Sobre o equívoco mencionado no início, é muito comum reunirem-se trabalhos de áreas do conhecimento distintas e qualificar essas atividades como prática pedagógica interdisciplinar. O fato de estarem sendo apresentadas no mesmo contexto, não significa que a realização dos trabalhos tenha sido de forma interdisciplinar.

Lúcia exprime uma percepção diferenciada das demais professoras, pois entende a prática interdisciplinar como um trabalho “coletivo e compartilhado”, reforçando em sua fala que, para a efetivação deste, não é necessário apenas o tratamento de conteúdos e disciplinas diversas em um mesmo contexto, mas enfatiza a necessária interação entre ambos indo ao encontro do posicionamento de Silva (2011) quando destaca que é inviável a compreensão de determinada prática se esta estiver imbricada em um contexto fragmentado.

CONSIDERAÇÕES (SEMI)FINAIS

Com base na análise, obtivemos resultados que nos permitem depreender algumas considerações acerca das discussões realizadas. As evidências apontam para a falta de um consenso entre as visões da base teórica adotada, da SME e das professoras. Enfatiza-

mos, portanto, que, dentre as concepções analisadas, não intencionamos julgá-las, todavia entendê-las é o nosso cerne.

Diante disso, buscamos, a seguir, condensar tais resultados não com o objetivo de considerá-los detentores de todas as questões que podem aqui ser analisadas, mas com a intenção de viabilizar uma problematização dos pontos encontrados quanto ao escopo desta pesquisa. Então, seguindo a proposta de Silva e Pinto (2009) e considerando as características predominantes em nosso estudo, elencamos três categorias nomeadas de *Interagir*, *Aglomerar* e *Contemplar* apresentadas a seguir.

No que diz respeito à categoria *Interagir*, diante da análise de algumas questões da base teórica adotada para essas discussões, podemos destacar que o foco principal, quando se trata de um trabalho interdisciplinar, é a interação entre as disciplinas, os conteúdos e os contextos.

Partindo para a análise das concepções apresentadas pela SME, no que diz respeito à categoria *Aglomerar*, percebemos que houve uma predominância diante das ideias, fazendo sempre referência ao trabalho interdisciplinar como um meio de junção entre disciplinas.

Quanto à categoria *Contemplar*, no contexto da prática em que está inserida a Feira de Ciências, houve um predomínio na fala das professoras ao se referirem à interdisciplinaridade sempre como uma ação que parte de um tema geral para se trabalhar em sala de aula a partir da execução de projeto.

Portanto, podemos perceber que estes contextos analisados apresentaram diferentes visões acerca do que seja um trabalho interdisciplinar, ou seja, cada um segue um direcionamento diferente, isso pode ser decorrente de influências particulares dos diversos contextos de produção, bem como pela percepção pessoal dos sujeitos envolvidos nos trabalhos realizados sobre o tema tratado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC, 1998.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. Brasília, DF: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade**: a patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, A. C. Por que somos tão disciplinares? **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 201-212, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Disciplina. In: _____. (Orgs.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-122. MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-30.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo; Brasília, DF: Cortez; Unesco, 2000.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 582-605, maio/ago. 2011.

SILVA, L. H. O.; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim: Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos: Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais**, Niterói, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2009.

THIESEN, J. S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO INTEGRA? REFLEXÕES PARA DEBATE

*Francisca Leidiana de Souza
Francisco das Chagas Silva Souza
José Gerardo Bastos Costa Júnior
Luiz Antonio da Silva dos Santos*

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil apresenta, desde a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, no governo do então presidente Nilo Peçanha em 1909, até a criação dos Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008, um frequente quadro de mudanças e contradições sobre os seus objetivos (KUENZER, 2009).

Em todos os momentos em que houve alteração nas propostas de ensino na EPT, tornou-se perceptível a presença de interesses políticos, daqueles que estavam no poder, em detrimento dos objetivos da classe trabalhadora. É nesse contexto dual na educação que a formação dos trabalhadores no Brasil foi estruturada.

Em contraposição a esse modelo, o currículo no Ensino Médio Integrado (EMI) está pautado na integração dos saberes disciplinares e a relação destes com o mundo do trabalho. Destacamos que a proposta de currículo integrado não é uma justaposição de disciplinas. É importante que os conteúdos sejam trabalhados aliando teoria e prática, de modo que o aluno desenvolva conhecimentos que contribuam para a formação crítica e reflexiva sobre a sua realidade social, mas que também contemplem os conhecimentos pertinentes para a formação profissional.

Neste texto, procuramos refletir acerca das práticas pedagógicas no EMI, pautado na perspectiva do currículo integrado. Para um aprofundamento do debate, que não pretendemos encerrar neste trabalho, foram realizadas entrevistas abertas com servidores da equipe técnico-pedagógica de um Instituto Federal¹¹ com o objetivo de ouvir relatos de experiências acerca das suas atividades com professores do EMI. É evidente que, como o próprio título deste artigo deixa claro, não trazemos verdades definitivas ou afirmações que possam ser generalizadas. Ao contrário disso, pretendemos provocar o debate acerca da tão almejada integração curricular.

Diante disso, será feita uma discussão inicial sobre a dualidade na história da educação brasileira. Em seguida, teceremos a base interdisciplinar que susten-

11 Haja vista a polêmica que surge em função do tema/título deste artigo, preferimos não fazer nenhuma identificação acerca da instituição onde essa pesquisa foi realizada, nem dos servidores entrevistados.

ta o currículo do EMI. Posteriormente, trataremos de problematizar o relato de experiência de servidores da equipe técnico-pedagógica de um Instituto Federal.

DUALIDADE NO ENSINO: FORMAÇÃO DESIGUAL ENTRE AS CLASSES

A trajetória da educação brasileira (mas não somente nesta) é definida pela dualidade no ensino. Essa divisão é característica de uma sociedade separada por classes. A formação propedêutica seguida do ensino superior era destinada aos filhos da classe dirigente; já para os filhos dos trabalhadores, o ensino profissionalizante os destinava ao mercado de trabalho.

A dualidade na educação brasileira, conforme afirma Ciavatta (2012, p. 87), é estruturada a partir da década de 1940, “quando [...] foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões”. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) declaram que a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada na gestão do então ministro Gustavo Capanema, “acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal”.

Devido à rápida urbanização no país, na época do Regime Militar, houve o aumento na oferta de emprego.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) explicam que os empregadores passaram a estabelecer critérios de exigências sobre o grau de escolaridade como forma de garantir a empregabilidade. Foi então nesse contexto que a Lei nº 5.692/71 se apresentou promovendo diversas mudanças na educação brasileira, visto que pretendia atender às demandas de mercado, geradas pelo processo de industrialização da época, e permitir o acesso popular a níveis mais elevados de escolarização por meio da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. Devido a diversas controvérsias surgidas na sua implantação, os referidos autores enfatizam que a Lei nº 5.692/71 se apresentou “com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (Ibidem, p. 33).

Diante de tal realidade posta à classe trabalhadora, compreende-se que a esta estava designada um único destino: o de garantir uma formação meramente mercadológica, pois na medida em que lhe era ofertado um ensino profissionalizante, impossibilitaria que “rompesse a barreira” para adentrar ao ensino superior, tendo em vista que tais instruções não ofereciam suporte teórico para isso. Desse modo, a promulgação da Lei nº 5.692/71 acentuava a dualidade do ensino, apesar de defender a profissionalização compulsória.

A referida dualidade, em alguns contextos históricos, foi aguçada e, em outros, foi flexibilizada. Tomemos como exemplos o Decreto nº 2.208/97 – implantação de um projeto de governo neoliberal – e o

Decreto nº 5.154/04 – projeto proposto na ascensão de um governo popular. Com o primeiro, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, ou seja, foi separado do ensino técnico, mediante uma organização curricular própria e independente.

Mais tarde, o governo Lula revogou o Decreto nº 2.208/97, substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/04, propondo implementar o ensino médio integrado ao técnico profissional. Para Moura (2007, p. 20), tal proposta se apresenta “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica [...], mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”. Assim, com uma proposta para um novo modelo de educação, visando se diferenciar do ensino dual, o EMI permitiria àqueles que vivem do trabalho um ensino que articula, ao mesmo tempo, a preparação intelectual e laboral, proporcionando aos cidadãos uma formação integral pautada nos princípios da formação tecnológica.

Vale ressaltar que, conforme observa Ramos (2012, p. 125), o objetivo principal do EMI:

Não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado,

como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

Desse modo, o EMI é a idealização de um ensino que possa superar a divisão entre os saberes técnicos e intelectuais. É uma proposta que considera a aliança entre os saberes advindos da formação geral, com os saberes da formação técnica e profissional, idealizando a formação para o trabalho numa possibilidade maior. É, assim, uma expectativa para a construção de um ensino médio unitário e tecnológico. Para Ciavatta (2012, p. 85):

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

O EMI refere-se a uma formação que busca a compreensão sobre as necessidades que o meio social apresenta, mas que essas possam estar permeadas pela existência “da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza” (Ibidem, p. 85). Ele vê o indivíduo na sua completude, aliando os saberes pertinentes para a formação técnica, mas não descartando a importância da formação geral advinda do saber intelectual. Apresenta-se como uma tentativa de formar pessoas capacitadas para as técnicas, mas que esteja consciente de todo o processo produtivo, desde a fase inicial ao término. Nessa medida, a formação politécnica e a concepção de currículo integrado agem como um suporte para superar as propostas de projetos hegemônicos que vêm se reproduzindo nas escolas.

CURRÍCULO INTEGRADO: SABERES EM DIÁLOGO, DISCIPLINAS EM PARCERIA

Quando refletimos sobre a história do currículo, é possível afirmar que toda maneira de proposição de organização curricular, mesmo aquelas que defendem o currículo centrado nas disciplinas consideram importante discutir formas integradoras dos conteúdos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011).

O processo de progressiva fragmentação dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu os processos formativos a uma si-

tuação que obriga a sua revisão urgente. A evolução dos múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou também à necessidade de busca de modelos integradores visando a soluções para a dispersão de tais conhecimentos.

O questionamento dos modelos tradicionais baseia-se, em primeiro lugar, na interdisciplinaridade que explica como diferentes componentes curriculares devem relacionar-se para melhorar o conhecimento, e, em segundo, na visão de um currículo responsivo e sensível às diferentes demandas sociais e às exigências de um mundo em constante evolução. A partir dessa dupla fundamentação, e dialogando com razões históricas, iremos fixar-nos em um modelo curricular fundamentado em códigos integrados.

Destacamos que a busca na perspectiva de um currículo integrado, que vença a separação entre teoria e empiria, não negligencia os objetos das disciplinas. Dessa forma, Santomé (1988, p. 100) pondera que “é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos”. Corroborando Santomé (1988), Lopes (1999, p. 196) acrescenta:

No atual desenvolvimento da ciência, a especialização redimensiona, mas não exclui a disciplinarização. Ou melhor, exclui a noção de disciplina como controle do conhecimento, limites rígidos e

atemporais, e passa a estruturar a noção de disciplina como campos de saberes, áreas de estudos e conjuntos de problemas a serem investigados, que inter-relacionam aspectos das disciplinas tradicionais e outros sequer pensados tradicionalmente.

Contribuindo com esta análise, Lopes e Macedo (2011, p. 131) nos mostram que “defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência”. A partir dessas reflexões, precisamos desenvolver estratégias que auxiliem na superação das concepções dicotômicas e compartimentadas, mesmo considerando que a organização curricular em disciplinas tem histórica hegemonia no conhecimento escolar, porém não se caracteriza como impedimento à integração e às novas arquiteturas curriculares.

A perspectiva integrada de organização dos conhecimentos curriculares está alicerçada sob uma concepção de interdisciplinaridade. Esta corresponde a um dos conceitos que explicam as possíveis relações disciplinares e constitui-se em um dos grandes eixos do conhecimento que visa superar as limitações produzidas pelo paradigma positivista. À medida que a difusão do saber se efetiva pela especialização, a inquietude pela unidade do conhecimento suscita um esforço delibera-

do na tentativa de colocar não só a investigação científica em uma perspectiva relacional da produção do conhecimento, mas, sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares, por exemplo, teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade etc.

O termo “interdisciplinaridade” possui uma grande variação conceitual de acordo com a concepção epistemológica. Santomé (1998, p. 70) esclarece que esta é o “segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos”.

Sobre a interdisciplinaridade, Morin (2000, p. 115) pondera que esta:

Pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas envolta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica.

Portanto, podemos depreender que a interdisciplinaridade tem como elemento constituinte central a necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade, buscando promover a integração contínua, recompor a unidade entre as múltiplas representações da realidade.

Logo, a severa lógica de fragmentação disciplinar muitas vezes dificulta as atitudes interdisciplinares, afastando os discentes do mundo concreto e provocando desinteresse pelos objetos de estudos. Segundo Zabala (2002, p. 26), se, por um lado, é impossível responder aos problemas profissionais e científicos sem dispor de um conhecimento disciplinar, ao mesmo tempo, fazem-se necessários modelos integradores em numerosos âmbitos da organização dos conteúdos escolares para reaver os contatos perdidos entre as diferentes disciplinas.

Ciavatta (2015, p. 57) salienta a complexidade do conceito e destaca: “[para que a] interdisciplinaridade se efetive, e se torne um processo de escuta e diálogo, de inter-relação, é necessário ir além da soma de ideias e argumentos e chegar à materialidade histórica em que essas relações são construídas”.

Em outros termos, a interdisciplinaridade não é uma soma de aspectos, mas a visão dos fenômenos na totalidade social que os constitui. No contexto dessa concepção, a interdisciplinaridade implica o reconhe-

cimento da produção social da existência, do mundo do trabalho, em que relações sociais, culturais e políticas se interpretam, se imbricam na produção de realidades densas, complexas. Ciavatta (2015, p. 58) esclarece: “metodologicamente, não se trata apenas de uma justaposição disciplinar, de um somatório de aspectos, mas da compreensão dos diferentes aspectos articulados como produção social em um tempo e em um espaço determinados”.

No contexto dessa concepção, o currículo integrado remete ao sentido da aproximação das partes, e sinaliza a possibilidade de uma formação integrada pautada no diálogo entre os saberes e na parceria entre as disciplinas. Nessa direção, afirma Santomé (1998, p. 112):

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise de defesa de maior parcela de interdisciplinaridade no conhecimento e da mobilização das inter-relações sociais e políticas. A isso me permito agregar a possibilidade de pensar um currículo que leve em consideração os sujeitos para os quais se volta, considerando suas vivências pessoais, sociais, culturais e, no nosso caso específico, de trabalho.

Em conformidade com o autor supracitado, entendemos que o currículo integrado atende às mudanças substanciais ocorridas no interior da escola. Agora, o protagonista passa a ser o estudante, e não tanto o que se ensina. Isto é, o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, em como se deve ensinar para que essas aprendizagens sejam produzidas. Reconhecemos que os conteúdos disciplinares são imprescindíveis, mas não são a base para decidir o roteiro didático em sala de aula.

Nessa compreensão, o currículo integrado tem como base a utilização das necessidades e dos interesses dos alunos no percurso formativo, por meio de propostas democráticas, objetivando soluções no sentido de enfrentar e equacionar em sala de aula os problemas reais de seu cotidiano. Desse modo, essa proposição visa superar a parcialização do conhecimento escolar, o que no entender de Bernstein (1996, p. 79) é um currículo do tipo “coleção” que se expressa por meio de uma relação fechada, com conteúdos claramente delimitados e separados entre si.

Para Bernstein (1996), este tipo de currículo implica hierarquização, relações de poder e enquadramento pedagógico. Em contraponto a esse modelo, o autor propõe o currículo integrado, caracterizado por uma relação aberta e dialógica dos conteúdos entre si. Quando acontece a interação, “há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica” (Ibidem, p. 96). Quando pensamos nessa flexibilização das fronteiras

do conhecimento, por meio do currículo em códigos integrados, encontramos diversas vantagens:

Estes seriam capazes de, a partir do abrandamento dos enquadramentos e das classificações, conferir maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes dos cotidianos dos alunos, de maneira a combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento escolar alteraria relações de poder na escola, com implicações sociais claras. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 139)

Concordamos com a análise de Lopes e Macedo ao conectar integração e disciplinaridade, usualmente representados como polos excludentes que não se implicam mutuamente. No que se refere à construção da concepção do que é integrado, entendemos ser possível, por intermédio da modalidade de organização curricular integrada, modificar as práticas escolares e auxiliar na diminuição do insucesso escolar. Desse modo, confirma-se a afirmação de Santomé (1998, p. 27): “O currículo integrado converte-se assim em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula”.

Assim, a integração curricular e o currículo por disciplinas necessariamente não são polos excluden-

tes, mas sim, um caminho possível na tentativa de superar as fronteiras invisíveis presentes nas disciplinas em prol de conhecimentos culturais e interdisciplinares essenciais na formação de cidadãos crítico-reflexivos, que estão inseridos num mundo social que não está compartimentado em áreas de saber.

Ainda no contexto das perspectivas integradoras, Frigotto (1995, p. 44) considera:

Perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões.

Diante de todas as reflexões levantadas, frisamos que o currículo integrado acena para a possibilidade de superação da fragmentação presente na organização

dos conhecimentos escolares. Essa organização curricular, além de permitir a redução do nível de classificação e hierarquização do currículo, também materializa e respeita a unidade do conhecimento e a promoção de mecanismos de inter-relação que devem existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (LOPES; MACEDO, 2011, p. 139).

Essa arquitetura curricular tenta romper a estrutura parcializada do ensino, propondo uma organização curricular de caráter global, colocando as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que saberes escolares se relacionam com os saberes cotidianos dos alunos.

UM OLHAR TÉCNICO-PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Considerando as possibilidades e os desafios na perspectiva de integração curricular, procuramos analisar, a título de exemplo, como o EMI vem ocorrendo na prática. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo, por meio de uma entrevista reflexiva com três servidores da equipe técnico-pedagógica de um Instituto Federal.

Ao ser questionado sobre a compreensão do EMI, o Entrevistado 1 diz¹²: “O fundamento do EMI está numa

12 É importante salientar que por meio de um acordo entre os autores do texto e os entrevistados, estes últimos serão identificados a partir

concepção de uma educação mais emancipadora, uma educação que não vê o sujeito dividido”. Ele vê no currículo integrado uma educação formada para preparar o aluno para as atividades escolares e também para a vida. Enfatiza que o fundamento do EMI se baseia numa concepção que permite ao aluno a emancipação para o processo de decisões sociais. Nesse sentido, o Entrevistado 1 considera que o currículo pensado e elaborado de forma integrada percebe o estudante como um indivíduo completo, ou seja, omnilateral, no qual articula saberes técnicos aos saberes da experiência:

A fundamentação do currículo integrado é de um sujeito que tem o conhecimento técnico. Ele precisa de ciência, de cultura, dos saberes do dia a dia da prática. É um sujeito concreto, esse sujeito normal que são os seres humanos. Eles não são só uma coisa; eles são ao mesmo tempo um todo que se articula, são partes que se articulam – cultura, saberes, conhecimentos, saber técnico, saber da experiência – então a concepção é desse homem omnilateral, desse homem completo. É aí que nasce a concepção de EMI. Um ensino que forme o sujeito na sua completude, numa perspectiva mais integral como um todo.

apenas de uma numeração.

A percepção do Entrevistado 1, sobre a figura do aluno como um ser completo, remete ao pensamento de Ramos (2007) acerca da construção de um projeto de currículo para o ensino médio, que deve ser “unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem”. Logo, não seria somente o aprendizado para uma função específica, mas sim o conhecimento crítico e reflexivo como parte de um todo, conforme propõe Gramsci (2004) com o modelo de escola unitária.

Ao trazer para a prática cotidiana do currículo na instituição onde trabalha, o Entrevistado 1 relata que ali essa proposta ainda não está amadurecida:

Nós não avançamos. Algumas ações acontecem aqui e ali tentando a integração, mas ainda vejo os campi muito separados. Uma ideia que se aproximou foi uma tentativa de fazer uma matriz curricular que eles chamam de “retangular”. Foi quando a matriz passou a ser mais integrada, porque antes eram bem divididas. As disciplinas de Humanidades e as disciplinas técnicas eram para o final do curso. Agora, elas vêm já do início do curso até o final. Mas o que falta é o diálogo entre essas disciplinas, as disciplinas técnicas com as disciplinas

de formação geral, o ensino médio com o ensino técnico. Falta ainda esse diálogo, nós ainda estamos carentes disso. Não vou lhe dizer que está 100%. Já teve projetos integradores, têm alguns projetos, algumas ações que já ocorrem, mas não é uma prática de todos os professores, não é uma prática constante. As disciplinas caminham muito no universo individual e isolado umas das outras.

Para o Entrevistado 1, o motivo que causa essa falta de integração entre as disciplinas está na formação dos professores:

Eu acho que é devido à formação. Desde que a gente teve conhecimento com o mundo da cultura, o mundo das letras, o mundo da educação, nós aprendemos que o conhecimento se dá de forma separada. Então, a gente não aprendeu na universidade a ensinar numa perspectiva diferente. Mesmo que a gente leia, que entenda, mesmo que eu entenda, mas é difícil fazer com que outras pessoas entendam. Você não faz com que o outro entenda numa conversa, numa reunião, num dizer. Não se mudam práticas assim da noite para o dia. Mudança de prática tem que ser uma coisa de uma formação

continuada em longo prazo, tem que vir desde a formação inicial, de você ter percepção de que é possível fazer.

O Entrevistado 2, ao fazer menção sobre a forma em que este ensino vem sendo articulado na prática, percebe algumas distorções do que poderia vir a ser de fato o ensino integrado, fazendo, assim como o Entrevistado 1, um retrospecto sobre a organização curricular:

O EMI vem passando por diversas transformações na trajetória. Quando nós iniciamos no IF, nós tínhamos um ensino técnico onde tínhamos as disciplinas da formação geral e tínhamos as disciplinas técnicas, elas foram trabalhadas durante vários anos assim, cada uma na sua caixinha, cada disciplina na sua forma, nunca havendo uma integração. Depois, passamos a desvincular totalmente, tanto é que o aluno decidia se queria só o ensino médio que era de 3 anos, ou se queria fazer o médio e o técnico que era de 4 anos [...]. Depois, voltamos ao estilo antigo [...]. Tentamos em 2012, agora, um novo currículo que se chama o médio integrado ao técnico [...]. E aí, se você me perguntar: “houve a integração?” Não... Pouco.

Da mesma forma que o entrevistado anterior, o Entrevistado 2 também considera que, mesmo com várias tentativas, o EMI não ocorre de forma integrada conforme o esperado. Acredita que a forma como o currículo foi planejado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua instituição, este possui condições e meios para se tornar uma proposta mais integrada, em que os planos e métodos escolhidos para os diferentes cursos sejam trabalhados de forma mais conjunta, não havendo tantas fragmentações como percebe.

Para o Entrevistado 2, um dos critérios iniciais para que houvesse integração nas práticas de ensino seria a união de saberes entre os docentes das disciplinas técnicas com os das disciplinas da formação geral. Porém, conforme salienta, o trabalho docente ainda ocorre de forma separada, havendo então uma distorção sobre o principal fundamento que seria a integração.

O Entrevistado 3 reflete sobre a sua experiência com a articulação do EMI:

Na realidade, o EMI, na prática, acontece a partir da reunião de disciplinas técnicas e de formação geral em uma matriz curricular. Salvo algumas experiências que a gente tem de forma isolada, que não acontece no conjunto de todo o ensino médio, ele é formalizado a partir da existência, da convivência dessas disciplinas na matriz [...]. Não existe uma integração realmente de fato.

A falta de uma junção maior entre o corpo docente é refletida no desenvolvimento do ensino, que tanto para o Entrevistado 3 quanto para o 2 deveria ser integrado. Porém este não ocorre da forma planejada. Ao Entrevistado 3, questionamos se existem dificuldades de o professor trabalhar na perspectiva do EMI. Tivemos como resposta:

Existe, porque a nossa própria formação é dessa forma, ela acontece assim. Cada um trabalha nessa perspectiva 'de minha disciplina', em que não se preocupam no conjunto do que o aluno vai aprender ao longo do curso como um todo, mas sim no que a disciplina de forma isolada vai passar para aquele aluno.

O Entrevistado 3 atribui tais dificuldades à formação que os docentes adquirem ao longo da trajetória acadêmica, na qual os conceitos ocorrem de forma pontual, específica para determinada área. O Entrevistado 1 percebe as dificuldades nesse mesmo viés: “Nós temos uma formação que vê as coisas muito separadas, de uma forma muito disciplinar, cada coisa no seu lugar”.

O trabalho do docente no EMI, para ser eficaz no ponto de vista do Entrevistado 3, deveria se basear em um currículo que houvesse uma maior interação e concordância entre as diferentes disciplinas.

Seria um currículo que não estivesse apenas colocado onde as disciplinas estivessem dispostas lado a lado para ocorrer, mas sim que elas estivessem conversando plenamente umas com as outras no sentido de estar atendendo realmente à necessidade da formação do aluno.

A reflexão do Entrevistado 3 nos remete ao pensamento de Ramos (2012, p. 117) sobre o que, de fato, se espera do currículo integrado:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. [...] compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los.

A autora acredita na importância da articulação entre os saberes específicos de cada disciplina, não havendo interferências ou descaracterização dos elementos que nesta constituem, mas permitindo que haja

um diálogo mais estreito entre as diferentes disciplinas e saberes.

O Entrevistado 2 destaca as dificuldades dos professores em enfrentar as divergências de ideias entre os seus pares de outras áreas do conhecimento.

Eu acho que é muito mais a dificuldade do professor em trabalhar com professores de outras áreas. É difícil para um engenheiro trabalhar com o professor da Sociologia, da Filosofia, pois eles foram formados e estudaram coisas totalmente diferentes.

Dessa maneira, ensinar exige que o professor crie possibilidades de debates diversos em sala de aula, de modo que o aluno, juntamente com o professor, possa construir saberes indispensáveis para a existência humana. É ter a consciência de que ensinar exige que o professor faça uma permanente análise sobre a sua prática de ensino, e, por meio dessa reflexão, os conhecimentos avancem (FREIRE, 1996).

Para Oliveira (2008), existem diversas lacunas no que diz respeito à formação dos professores para Educação Profissional. Historicamente, essa formação, quando ocorre, dá-se de forma descontínua e contingente e, muitas vezes, reproduz a mesma dualidade que separa a formação geral da profissional (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao

tratar dos profissionais da educação, “não faz referência ao professor da Educação Profissional, mas sim, ao da Educação Básica e Superior, [...] a formação de professores do ensino técnico carece de regulamentação” (OLIVEIRA, 2008, p. 168).

A interdisciplinaridade é um elemento essencial no EMI e umas das bases para a concretização de um currículo integrado, como vimos anteriormente. Pensando nisso, procuramos durante a entrevista compreender se os conceitos de interdisciplinaridade são contemplados como proposta de ensino.

O Entrevistado 1 não recorda algum projeto que tenha tais características. Esclarece a falta de lembrança sobre a execução de algum projeto interdisciplinar no IFRN.

Às vezes a gente pensa em projetos interdisciplinares, numa perspectiva mais de integração, mas as pessoas têm muita dificuldade de fazer. Porque a interdisciplinaridade não é só juntar uma coisa na outra, não é só está próximo, têm objetivos comuns e as pessoas têm muita dificuldade.

O Entrevistado 2, a princípio, não recorda projetos que contemplem a interdisciplinaridade, mas durante a entrevista surgiram algumas lembranças de projetos nesse viés, porém, ao mesmo instante, não os caracteriza como interdisciplinar. Segundo esse entrevista-

do, para a efetivação de um projeto ou ação que tenha como um dos aspectos principais a interdisciplinaridade, seria necessário que as ideias divergentes entre as disciplinas estabelecessem contatos mais próximos, em que poderiam ser aliados os saberes técnicos aos saberes gerais.

Ao ser mencionada a interdisciplinaridade como elemento norteador para os projetos, o Entrevistado 3 diz: “Sinceramente não. Se a gente for analisar a interdisciplinaridade no sentido que ela se propõe, eu realmente não consigo visualizar”.

Sob o olhar dos servidores da equipe técnico-pedagógica entrevistados, não há interação entre os docentes das diferentes áreas. Ainda é sintomático que os planejamentos não ocorrem de forma coletiva entre eles, visto que muitas das ações são planejadas e executadas de forma isolada entre os cursos e até mesmo entre as disciplinas.

Conforme o relato dos entrevistados, há esforços por parte de alguns docentes em integrar os conteúdos entre as disciplinas, por meio do currículo, considerando-se como ações de interdisciplinaridade. Porém, diferentemente da ideia da interdisciplinaridade por meio do currículo, Thiesen (2013) acredita que o currículo, como meio de seleção de conteúdos para a prática de saberes pertinentes à formação, restringe a possibilidade de ser considerado interdisciplinar, pelo fato de ser uma via para selecionar e organizar o trabalho do professor, em que os saberes são, por meio desta ferramenta, reproduzidos e repassados, não ha-

vendo de fato uma construção ou produção de saber interdisciplinar.

Diante dos fatos expostos e das dificuldades existentes na articulação de um currículo integrado, em que os aspectos de ensino-aprendizagem são contemplados de forma conjunta e interdisciplinar, indagamos se há alguma ação por parte da equipe pedagógica e da gestão, que venha a fortalecer esses aspectos. De acordo com percepção dos entrevistados, as diferentes áreas de ensino e as disciplinas no EMI ainda se articulam de forma muito disciplinar e seletiva. Conforme o relato dos três entrevistados, o planejamento ocorre de forma conjunta nas reuniões pedagógicas, mas a articulação, de forma particular, desenvolve-se de diferentes formas, conforme o perfil de cada professor. Não há uma maior interação entre as áreas, o que impossibilita a interdisciplinaridade.

A compreensão que desenvolvemos por meio das narrativas dos servidores entrevistados é a de que o ensino médio, na teoria, pensado de forma integrada, faz-se pela junção entre as diferentes áreas e disciplinas com as bases teóricas da formação humana e a prática do ensino profissional. Tal proposta é uma forma de permitir ao discente uma formação completa para a leitura de mundo. No entanto, a articulação do EMI, na experiência relatada, ocorre de forma divergente do qual foi sugerido pelo PPP da instituição pesquisada.

REFLEXÕES FINAIS

A atual concepção teórica de EMI tem como princípios básicos permitir ao discente uma formação crítica e reflexiva sobre as decisões sociais por meio de uma formação integral, em que as disciplinas da formação geral estão em frequente processo de construção e ligação com as disciplinas da formação profissional, permitindo, desse modo, que o indivíduo possa estar contextualizado à sua realidade de vida enquanto cidadão.

Essa proposta, além de se basear na ideia de currículo integrado, partindo dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, também sinaliza a capacidade que essa arquitetura de currículo tem de flexibilizar as fronteiras dos conhecimentos e superar a fragmentação tão presente nas estruturas organizativas do ensino.

Logo, o currículo integrado, além de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta, se configura, assim, como uma possibilidade clara de superação entre teoria e empiria e a efetivação de um diálogo entre os saberes e uma forte parceria entre as disciplinas.

Podemos também depreender que o currículo integrado está fundamentado na visão de interdisciplinaridade e tem como elemento constituinte e central a necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento como também de articular e

produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade, buscando promover a integração contínua, recompor a unidade entre as múltiplas representações da realidade.

O que percebemos a partir dos relatos de experiência dos entrevistados, no tocante à concepção do EMI, é que a proposta do currículo integrado ocorre na prática da forma distinta do que foi pensado e planejado. Dentro dos limites do sucinto relato (devemos considerar que há os não-ditos), ficaram perceptíveis as divergências apresentadas entre o planejamento e as ações práticas, originadas por diferentes motivos levantados pelos entrevistados: necessidade de uma maior interação entre o corpo docente e o setor pedagógico e, conseqüentemente, mais autonomia para a equipe; formação pedagógica fragmentada dos professores e o incentivo ao desenvolvimento de projetos de integração pela gestão.

Segundo o olhar dos entrevistados, o corpo docente, as equipes pedagógica e gestora, além dos estudantes, precisam entrar em acordo sobre a sua proposta do EMI, para não haver uma disparidade entre os pensamentos e as ações individuais e coletivas, partindo para uma prática menos fragmentada, em que a formação omnilateral dos sujeitos seja o objetivo central.

Os relatos dos entrevistados indicam que o EMI ainda precisa avançar no que diz respeito à junção do trabalho como propósito educativo a conceitos e aprendizado da ciência e à articulação da dimensão da

cultura como forma de ligação entre os diferentes saberes necessários à formação humana. Isso ocorrendo, a instituição poderia também avançar no sentido de uma melhor articulação interdisciplinar nos projetos do EMI, visto que, segundo os três entrevistados, as propostas de ensino ainda se articulam de forma muito disciplinar e seletiva, em que cada área ou disciplina não “conversa” com a outra.

Todavia, gostaríamos de sermos taxativos em afirmar que não estamos de forma alguma preocupados em generalizar os resultados obtidos na nossa pesquisa. O que vimos e ouvimos diz respeito a uma realidade que possivelmente seja distinta das outras experiências com o EMI espalhadas pelo Brasil.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

_____. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio

de Janeiro: Lamparina, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, A. Primeira parte. In: _____. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 25-90.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação Superior em debate**. Brasília, DF: INEP. v. 8, p. 159-172, 2008.

RAMOS, M. Concepção de ensino médio integrado. Natal, 2007. Disponível em: < http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf >. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128. SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HIS-**

TEDBR On-line, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, abr./jun. 2017.

THIESEN, J. S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2. p. 591-614, ago. 2013.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PROJETO JOVEM DE FUTURO: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Maria Valnice da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos

INTRODUÇÃO

A práxis pedagógica interdisciplinar não é compreendida no Programa Jovem de Futuro (PJF) como produtora de sentidos em/para o trabalho docente. Como produtora de sentidos, a interdisciplinaridade possibilita aproximações, amplia as experiências e ressignifica a maneira de aprender e de ensinar, oportunizando ao docente um olhar crítico sobre a realidade. Entretanto, no programa, a formação na perspectiva interdisciplinar é abordada a partir da junção de disciplinas com a finalidade de resolução de problemas.

Neste estudo, busca-se problematizar o contexto das formações docentes na perspectiva interdiscipli-

nar, proposto no PJJ e a repercussão nas práticas dos professores da Escola de Ensino Médio Beni Carvalho (EEM Beni Carvalho), localizada no Município de Aracati/CE.

A escola integrou o primeiro ciclo do programa (2012-2014). Neste ciclo participaram cem escolas públicas de ensino médio regular do estado. A escolha por esta escola deve-se à sua visibilidade regional. Entre as 27 escolas sob a jurisdição da 10ª Coordenadoria Regional de Ensino (10ª Crede), a EEM Beni Carvalho é a maior em número de matrículas de alunos e de professores na região da 10ª Crede.

O estudo sobre a política de formação docente do PJJ torna-se pertinente no cenário atual de reformas para o ensino médio. Neste sentido, intensificam-se propostas para a formação de professores, como exemplo o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e, recentemente, a Base Nacional para Docentes. E ainda, a expansão do programa em regime de parcerias entre o Instituto Unibanco representante do PJJ, Ministério da Educação e governos estaduais para outros estados, como o de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Espírito Santo e Piauí. De 2008 a 2015 já foi implantado em mais de 2.000 escolas desses estados, incluindo o Ceará, contemplando mais de 1,5 milhão de estudantes¹³ (Tabela 1).

13 Disponível em: <<https://goo.gl/EdW2E9>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Tabela 1 – Implantação do PJJ (2012-2014).

ESTADO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS (MIL)
Pará	458	470
Ceará	439	442
Goiás	580	364
Piauí	418	170
Mato Grosso do Sul	271	120
Total	2.166	1,566

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do PJJ.

O referencial teórico busca articular o ciclo de políticas de Ball com o desenho da política do PJJ, a partir da interlocução de Mainardes (2006), Oliveira e Lopes (2011), Oliveira e Frangella (2017) e Santos e Silva (2016). Apresenta-se também contrapontos entre a proposta de interdisciplinaridade do PJJ e nos PNC (2000), como junção de disciplinas, com o pensamento da interdisciplinaridade como produtora de sentidos para a práxis pedagógica pensada por Fazenda (1979, 2001), Goldman (1979), Lück (1994) e Thiesen (2008). Por fim, dialoga-se com Dias e Lopes (2009) e Lopes (2008) sobre as políticas de formação docente.

Para entender o contexto das formações do programa e como repercutiram nas práticas dos professores, visitamos em maio de 2017 a EEM Beni Carvalho. Nessa visita, dialogamos com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Biologia, Física e Química, que participaram da primeira formação, a do curso Jovem Cientista, disponibilizada para a escola em 2012.

Assim, para discutir os achados, organizamos este artigo em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, utilizaremos o Ciclo de Políticas de Baal por meio dos contextos da influência, da produção de textos e da prática para compreender o desenho da política do PJJ. Na segunda seção, analisaremos a formação docente pelo viés da interdisciplinaridade como junção de disciplina proposta no programa e apresentaremos também autores que se contrapõem a essa visão de interdisciplinaridade. Na terceira seção destacaremos as falas dos professores da EEM Beni Carvalho sobre o contexto da formação e a repercussão destas em suas práticas. Nas considerações finais apontaremos que a interdisciplinaridade como junção de disciplina não avança com produtora de sentidos para o trabalho dos docentes.

Por fim, espera-se que a pesquisa possa contribuir para compreender as políticas direcionadas às escolas, com foco na performance das instituições, da gestão escolar, dos docentes e dos alunos, e que são ressignificadas, principalmente, pelo trabalho dos docentes.

O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL E OS CONTEXTOS NO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

A política do PJJ tem como fundamento três princípios relacionados com mudanças, que devem ser o objetivo dos envolvidos com as escolas ingressantes no

programa: querer mudar que se relaciona à adesão e mobilização da comunidade escolar; saber mudar relacionado à assistência técnica e à comunidade escolar aberta à inovação e às parcerias, e, por último, poder mudar que envolve o apoio financeiro para execução de planos de melhoria. Em seu desenho por meio da matriz lógica, encontram-se as metas, os indicadores e os resultados esperados para alunos, professores e gestores (Figura 1).

Figura 1 – Matriz lógica Projeto Jovem de Futuro.

Contribuir para que os jovens concluam o ensino médio com qualidade	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
METAS	
Desempenho dos jovens do Ensino Médio melhorado	
1. Aumentar em 25 pontos a Proficiência Média da escola em Língua Portuguesa e Matemática, em três anos; 2. Diminuir em 50% o percentual de alunos no Padrão de Desempenho BAIXO, na escala SAEB de Ensino Médio em três anos	
Permanência dos jovens na escola	
Diminuir em 40% os índices globais de ABAIXURU escolar do Ensino Médio em três anos.	
RESULTADOS ESPERADOS	
INDICADORES	
Mãres	R1. Alunos com competências e habilidades em LP e M desenvolvidas
	R2. Alunos com alto índice de frequência
Professores	R3. Professores com alto índice de frequência
	R4. Práticas pedagógicas melhoradas
Gestores	R5. Gestão Escolar por Resultados
	R6. Infraestrutura do ensino melhorada
	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de alunos acima do nível em LP e Matemática, 500 alunos e 100 milis • Taxa de alunos com frequência acima de 75% em Matemática e Língua Portuguesa • Média de Frequência dos professores por ano • Diversidade das Práticas Pedagógicas • Taxa de adesão e participação dos professores em atividades complementares da PEP • Satisfação do grupo gestor do Projeto na escola • Clima Escolar • Diversidade das Parcerias existentes • Salas e ambientes montados, equipados, em condições de uso e utilização

Fonte: Instituto Unibanco (2017).

Neste sentido, considera-se que o Ciclo de Políticas de Ball por meio dos contextos ajuda a problematizar a política do PJJF. No ciclo, a política é entendida como um movimento complexo, permanente e caracterizado por elementos instáveis e contraditórios e que possibilita “uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial

até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Ball, por meio de seu estudo sobre o ciclo de políticas, rompe com modelos que analisam as políticas educacionais na perspectiva linear e criam um centro fixo de decisão. A política não se restringe a um único poder e se integra a um espaço social mais amplo, como as próprias escolas (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2017, p. 24).

O autor organizou o ciclo em contextos, como o da influência, produção de textos, prática, resultados (efeitos) e estratégia política. Neles acontecem embates, discussão e disputas por grupos de interesses que influenciam as políticas. Eles possibilitam que as demandas sejam compreendidas como processo político multidisciplinar e global. Os contextos são construções discursivas no/do mundo. Entre eles, não existe definição de fronteiras. Lopes (2015, p. 447), referindo-se à política de currículos, aborda que a produção de centros e contextos da política (de currículo) de atos de poder constitui – e é constituída – por certos discursos (pedagógicos).

Conforme Mainardes (2006) e Oliveira e Lopes (2011), o ciclo de Ball foi pensado inicialmente na perspectiva de política proposta, política de fato e da política em uso. A primeira – política proposta – é onde acontece a consolidação oficial da política. Nela ocorre a implementação da política pelos responsáveis (governos, assessores, departamentos) das instituições. A segunda – política de fato – é construída a partir de textos políticos e textos legislativos. Estes, por sua

vez, são consolidados como política proposta e posto em prática. Por fim, a política em uso diz respeito aos discursos e às práticas institucionais emergentes do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. As políticas são construídas, significadas em diferentes ciclos, e resignificadas a partir da ação dos agentes que atuam na escola e das condições histórico-culturais presentes ali (SANTOS; SILVA, 2016, p. 273).

No contexto da influência, iniciam-se as políticas públicas e a construção dos discursos políticos. Mainardes (2006, p. 51) aborda que nesse contexto acontecem as disputas entre os grupos de interesses. Esses grupos influenciam na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.

Ball estabelece duas influências fundamentais nesse contexto. A influência de fluxo de ideias, representadas por redes políticas e sociais e fortalecidas em redes acadêmicas. Por redes políticas destaca como sendo “um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxo e de movimentos” (BALL, 2014, p. 29). A outra influência está relacionada com as parcerias estabelecidas entre as agências de financiamento, a nível internacional, com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, no panorama nacional com instituição como Unesco, MEC e representações federais.

A partir do ciclo de Ball, é possível estabelecer relações entre os contextos da influência, produção de textos e prática com o desenho da política do PJJF. No contexto da influência, a política do programa foi consolidada por meio de redes políticas entre Instituto Unibanco, Ministério da Educação e Secretaria de Educação dos estados envolvidos com o programa.

O programa para se consolidar como política pública para as escolas passou por várias etapas firmando diversas parcerias. Na fase teste iniciada em 2007, o projeto foi implementado em quatro escolas públicas de São Paulo situadas na vizinhança do antigo Centro de Estudos do Instituto Unibanco. A parceria foi formalizada diretamente com as escolas e, depois, com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O Instituto Unibanco ofereceu apoio técnico e financeiro às escolas.

Em 2008, inicia-se a fase-piloto do projeto incluindo mais escolas de São Paulo e de outros estados, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Essa fase serviu como um laboratório para o projeto, em que foram testadas estratégias e metodologias, e medidos seus impactos como a melhoria da aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O Instituto assumiu a supervisão direta do projeto, fornecendo apoio técnico e recursos financeiros para as escolas. As parcerias consolidadas foram diretamente com as Secretarias de Educação e, depois, com as escolas. Essa fase encerra-se em 2011

com o reconhecimento do Programa Jovem de Futuro como tecnologia educacional pelo MEC, com a avaliação positiva do projeto nessa fase validando-o, dessa maneira, por sua aplicação em larga escala.

Uma nova etapa do programa surgiu a partir de 2012 denominada Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (ProEMI) visando à implementação em escala do programa nas redes públicas de ensino dos estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. As Secretarias de Educação foram responsáveis para replicar o modelo nas escolas de sua rede, seguindo parâmetros predeterminados. O MEC ficou responsável por fornecer os recursos financeiros para as escolas por meio do ProEMI e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Ao Instituto Unibanco coube dar o apoio técnico para as Secretarias e conduzir o processo de formação dos gestores escolares.

As redes políticas que direcionam políticas para as escolas no estado do Ceará podem ser compreendidas a partir de determinações do MEC, da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc/CE) e das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes).

O contexto da produção do texto possibilita compreender por meio de ferramenta de linguagem e de diferentes interesses a própria política. Os textos políticos são resultados de disputas e acordos entre os grupos envolvidos. Compreende-se o discurso como prática, linguagem e ação; uma prática de significações (LOPES, 2015, p. 449), ou seja, para além daquilo que se fala e se escreve. No Ciclo de Política de Ball, a polí-

tica é processo, consequência, texto e discurso.

Destarte, os textos são o resultado de disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, almejando controlar as representações da política. Nesse contexto, os textos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral. (SANTOS; SILVA, 2016, p. 274)

No PJJ, as escolas recebem do programa uma matriz de planejamento listando metas, indicadores e resultados esperados para cada um dos segmentos da escola. A partir dessas orientações, elaboram seu plano de ação denominado Plano Estratégico de Melhoria de Qualidade (PEMQ), instrumento para a materialização do planejamento participativo, validado e acompanhado por uma equipe de consultores especializados do Instituto e das secretarias educacionais dos estados.

O discurso proferido nos documentos do PJJ por meio de revistas, boletim informativo e do portal do Instituto é uma importante ferramenta de articulação de seu poder para afirmar sua política de educação. De acordo com Dias e Lopes (2009, p. 227), “esses discursos produzidos e difundidos por diferentes sujeitos e grupos sociais contribuem para a produção de políticas e para influenciar na construção do consenso no processo político”.

No contexto da prática, surgem as oportunidades para analisar as instituições, as propostas políticas e as estratégias de ação a serem utilizadas. Este contexto possibilita ainda refletir sobre o movimento da política e sua repercussão nas escolas. Nele, os profissionais das escolas, em especial os professores, se apropriam das políticas e, no cenário de disputas, as redimensionam por meio do seu trabalho. Lopes (2017) em diálogo com Laclau (1990) alega que as decisões políticas envolvem atos de poder e não possuem uma base epistemológica, racional, portanto, são passíveis de serem modificadas e questionadas.

O desenho do PJJ estabelece política de *accountability* para as instituições, os alunos, os professores e os gestores. Os segmentos são avaliados e responsabilizados pelos resultados mediante metas, indicadores, incentivos financeiros e guias de metodologias. Com o estabelecimento dessa política, as escolas necessitam de adaptação curricular.

Outra questão relacionada à política do PJJ diz respeito ao não reconhecimento dos colegiados existentes nas escolas, como o conselho escolar e o grêmio estudantil. O programa institucionaliza um núcleo gestor específico composto pelo diretor, coordenador escolar, professor(a), pai/mãe e aluno(a) e como substituto do grêmio criou os agentes jovens.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

As formações constituem-se um dos fundamentos do PJF e contribuem para os profissionais da educação conhecerem a filosofia do programa. As escolas inseridas no programa recebem uma matriz lógica para, a partir dela, elaborar o plano de ação, as metodologias, cursos e capacitação para professores, gestores escolares e supervisores das secretarias. Esses profissionais são os multiplicadores nas escolas e nas redes de ensino.

O Instituto Unibanco disponibiliza insumos, procedimentos, protocolos, estratégias e mecanismos para que os gestores e as equipes técnicas desempenhem suas funções de forma adequada, bem como elaborem as metas voltadas ao Ensino Médio em cada escola, para melhorar os índices dos estados. Foi desenvolvida uma metodologia específica para cálculo de metas com o objetivo de gerar responsabilização das diversas instâncias da educação com as escolas no atingimento dos resultados e para reduzir a desigualdade dentro da própria rede¹⁴.

14 Disponível em: <<https://goo.gl/djP1to>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

A formação destinada aos professores partícipes do PJJ aconteceu no modelo a distância e em serviço. O programa utiliza como suporte tecnológico para as formações a distância as plataformas gratuitas, o LMS (Learning Management System) e o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) por facilitar e promover aprendizagens interativas. As atividades são realizadas no Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA) e acompanhadas por tutores, responsáveis pelo acompanhamento das atividades, correções e esclarecimento de dúvidas sobre questões relativas ao uso dos materiais didáticos e do AVA.

As formações seguem orientações de um guia de metodologias objetivando melhorias na prática pedagógica. Sua importância é destacada pela capacidade de fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados e potencializar as ações já existentes na escola. As escolas as incorporam ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). E, nesta pesquisa, foram testadas como parte da tecnologia do Jovem de Futuro na fase-piloto e avaliadas como positiva sua aplicabilidade nas escolas pelos técnicos do projeto.

Especialmente desenvolvidas para aplicação em escolas públicas de Ensino Médio, as metodologias imprescindíveis e opcionais adotadas pelo ProEMI/Jo-

vem de Futuro são utilizadas desde o primeiro ciclo de validação do projeto para viabilizar seus resultados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 42)

As escolas Jovem de Futuro no período de três anos, tempo de execução do projeto, organizam o seu plano de ação e incorporam às metodologias, denominadas de pedagógicas e de articulação e mobilização. Elas são direcionadas à gestão, aos professores, aos alunos e à comunidade. Entre as metodologias pedagógicas encontram-se Monitorias, Valor do amanhã, Entendendo o meio ambiente urbano, Campanha estudar vale a pena, Entre jovens e Jovem cientista. Já as de mobilização e articulação têm-se Superação na escola, Sistema de reconhecimento, Fundos concursáveis, Uso pedagógico da avaliação em larga escala e Gestão escolar para resultados.

As metodologias fundamentam os cursos das formações. Todos têm a mesma estrutura, carga horária de 25h (5 semanas) e cinco módulos distribuídos em: 1. conhecendo metodologia; 2. conhecendo o caderno do curso e projetos; 3. planejamento; 4. aplicação e avaliação; 5. orientações e acompanhamento da prática.

Por meio delas, o trabalho docente é desenvolvido nas escolas na perspectiva interdisciplinar, compreendida como reunião de disciplinas visando à resolução de problemas. A ideia é fazer com que os professores apliquem as metodologias nas aulas e despertem nos alunos o interesse por suas disciplinas. Pensada dessa forma,

interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p. 17)

Essa percepção de interdisciplinaridade do programa aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN). Nos PCN, a organização dos conteúdos acontece por meio de eixos temáticos. Esse formato possibilita aos professores trabalharem com projetos interdisciplinares, relacionando-os, articulando-os aos conteúdos de diversas disciplinas.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 1999, p. 21)

Para Fazenda (2001, p. 11-12), a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. É uma nova maneira de pensar a organização do conhecimento. A fragmentação do conhecimento, o isolamento das disciplinas e a dicotomia entre o ensino e a pesquisa têm se revelado uma das dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo o indivíduo engajado neste processo será, não só o aprendiz, mas, na medida em que se familiarizar com as técnicas e requisitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação, ou, o iniciador de uma feliz liberação. (FAZENDA, 1979, p. 56)

A interdisciplinaridade como produtora de sentidos acrescenta novas competências como formas de intervenção e ligação dos diferentes saberes. Os encontros entre os professores são momentos consolidados pela troca de experiências que oportuniza o (re)

conhecimento de falhas, limitações e busca de soluções na docência. Lück (1995, p. 15) enfatiza que a interdisciplinaridade

se constitui como um movimento a ser assumido e construído pelos professores, na condição de intermediar a (re) elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo. Lembrando que a interação e o dinamismo tornam o ensino mais atraente para os alunos.

A interdisciplinaridade pensada por Fazenda e Lück se distancia da proposta do PJJ e dos PCN. Para as autoras, pensar de forma interdisciplinar orienta a práxis pedagógica para uma visão global e relacional e busca superar o conhecimento como algo compartimentalizado, isolado e desconectado da realidade.

A complexidade da sociedade atual intensificada com processos, como o da globalização, das tecnologias, do ensino a distância e de novas práticas pedagógicas, demandam novas exigências para o trabalho docente, e incorporá-los é um grande desafio.

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da

ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. (THIESEN, 2008, p. 550)

Para Goldmann (1979, p. 3), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem. O trabalho docente pensado em uma perspectiva interdisciplinar desenvolve afetividades, provoca diálogos, novas atitudes e comportamentos, contribuindo, assim, como proposta pedagógica na dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Uma formação docente na perspectiva interdisciplinar como produtora de sentidos para o trabalho dos professores deve fazer parte das políticas de currículos. Dias e Lopes (2009, p. 86) abordam que as propostas norteadoras dos discursos sobre a organização de um currículo para a formação de professores apontam para modelos integrados, interdisciplinares e por competências. Tais modelos se configuram com propostas antagonicas que tencionam essa finalidade.

Por intermédio da hibridização de diferentes concepções associadas a competências, contextualização, interdisciplinaridade e tecnologia, eixos relacionados, de alguma maneira, com propostas de integração curricular, é produzida a tentativa de operar o conhecimento visando às finalidades da reforma. (LOPES, 2008, p. 200)

Dias e Lopes (2009) abordam que, nos discursos sobre a formação de professores, a prática é fundamental para a (re)organização curricular assumindo o caráter de significantes flutuantes pela pluralidade de sentidos que incorpora, advindos de diversos argumentos, e possibilitando a articulação de diferentes grupos em torno dessa demanda. A prática nesse discurso é um significante vazio na busca por hegemonizar propostas curriculares por meio das lutas em torno de projetos comuns.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO JOVEM DE FUTURO: AS VOZES DA EEM BENI CARVALHO

O desenho da política de formação docente do PJJF é importante para analisar a primeira formação dos docentes no estado do Ceará em 2012. Nesse ano, intensificaram-se as formações a distância para que o

projeto alcançasse suas metas com qualidade e eficiência.

Os professores das escolas integrantes do projeto foram selecionados de acordo com as metodologias inseridas no plano de ação da escola. O número de inscritos foi uma média de três a cinco docentes por curso. O início das formações estava previsto para o primeiro semestre de 2012, entretanto começou no segundo semestre, devido a problemas na documentação dos participantes.

Na conversa com a gestão da EEM Beni Carvalho em maio de 2017, obtivemos informações referentes às participações dos professores nas formações. Do universo de 98 docentes entre efetivos e temporários, 89 participaram das formações em 2012. As ausências aconteceram devido ao encerramento de contrato temporário e a afastamentos por licença-saúde.

Escolhemos a primeira formação ofertada pelo programa, o curso Jovem Cientista, para dialogar com os professores da escola. O curso foi composto por quatro módulos. O primeiro continha as atividades iniciais, textos sobre a metodologia e o caderno de sistematização. O segundo apresentava a metodologia de projetos, textos e vídeos sobre essa metodologia, fórum e fontes para as pesquisas. O terceiro trazia o plano de trabalho a ser desenvolvido na escola, fórum e feedback do moderador. O último módulo especificava as orientações para a aplicação da metodologia jovem cientista na escola, avaliação geral do curso e o fórum relato da prática.

Este curso foi orientado para os professores que lecionam Química, Física, Biologia e Língua Portuguesa. Na visita à escola, conseguimos conversar com os quatro professores que realizaram a formação, um de cada disciplina, em dias diferentes e de acordo com as disponibilidades dos docentes, sendo a primeira conversa realizada com a professora de Língua Portuguesa, e em outro momento com os demais.

Por meio dos relatos dos professores tínhamos o objetivo de perceber o contexto das formações do PJJF na escola e como estas repercutiram em suas práticas. A professora da disciplina de Língua Portuguesa destacou:

Eu esperava um diferencial nas formações. Quando a escola aderiu ao projeto foi prometido muitas coisas como incentivos financeiros para o professor. Inclusive a formação era um dos pontos fortes para adesão e que a gente poderia escolher dentre as ofertadas pelo PJJF. Isso não aconteceu. Cada formação já vinha delimitando a disciplina. Eu tinha interesse de participar de uma sobre o mundo do trabalho. Foi dito que seria também uma parte a distância e outra presencial. No início fiquei muito irritada porque as condições de infraestrutura para a realização na escola eram precárias.

Nesse excerto, a professora evidencia parte do discurso dos interlocutores do programa sobre processos de adesão da escola e de incentivo financeiro para o professor. O aporte financeiro do programa para o professor está atrelado aos projetos que ele desenvolve e concorre por meio de edital. Nesta fala, aparece um distanciamento entre necessidades e expectativas em relação à formação. Há uma insatisfação com as condições da escola para efetivação das atividades do curso. Esse descontentamento em relação à infraestrutura aparece também na fala da professora da disciplina de Física:

O projeto tem muitas coisas boas como a oportunidade de conhecer as metodologias. O Jovem Cientista tanto o curso como o desenvolvimento em sala foi bom. O material é bem didático além de ser interdisciplinar. A gente se juntava no planejamento coletivo e via como desenvolver em sala. Agora a escola teve que organizar o calendário e liberar o professor do planejamento individual porque os computadores não funcionavam a contento. Era irritante esperar o programa abrir, o áudio não funcionava.

Nessa fala da docente percebe-se que a escola precisou realinhar seu calendário escolar para que as formações se efetivassem. Outro ponto do seu discurso foi o caráter de positividade atribuído às metodologias,

tanto em relação ao curso quanto sua aplicabilidade em sala de aula, por meio do trabalho interdisciplinar. O enfoque interdisciplinar da professora se alinha ao do programa. A professora de Biologia destacou também a importância do trabalho interdisciplinar:

Eu gosto da ideia de desenvolver projetos juntos com outras disciplinas. A gente aprende mais e os alunos também gostam. O problema é que às vezes você nem termina um já tem outro. Eu fiz a formação, mas não segui tudo como eles mandaram até porque para o desenvolvimento de algumas aulas precisavam de recursos e a escola não tinha.

A docente apresenta disponibilidade para novas experiências e reconhece a pedagogia de projetos como significativa para o ensino-aprendizagem. Em sua fala percebe-se que os professores na prática ressignificam as políticas que chegam às escolas, mas também é possível observar um descontentamento pelo excesso de programas e projetos que chegam às escolas.

Por fim, a docente de Química enfoca o descontentamento com o modelo de formação a distância e em serviço:

Acho importante o professor se qualificar, capacitar-se, adquirir mais conhecimento. Isso pode melhorar sua vida. Não

acho certo é tirar as horas de planejamento para fazer a formação. Planejam um curso a distância e a escola não tem computadores que atendam. Reconheço o esforço da escola em organizar o calendário. É muito fácil dar mais função ao professor sem abrir mão de nada. O curso era puxado. Toda semana tinha muitas atividades. Não dava tempo de cumprir. Tinha prazos curtos. Foi um período bem estressante porque acumulou trabalho.

Por esta fala identifica-se que a formação pode significar oportunidades de melhorar a vida daqueles que a realizam, por meio dela o indivíduo adquire mais conhecimentos e troca experiências. Por outro lado, quando não desejada, ou não percebida como relevante para o professor, torna-se uma tarefa enfadonha e cansativa. A docente questiona o formato do projeto. Para que os docentes realizassem a formação, a escola negociou as horas de planejamento, tempo destinado para o professor realizar uma série de tarefas. Essa ação, por um lado, foi importante para a efetivação do curso, por outro, sobrecarregou mais os profissionais.

Alguns desafios são perceptíveis no modelo de formação a distância como o de manter a motivação e fazer com que a aprendizagem seja significativa para o participante. Quando acontece em serviço, surgem alguns problemas, como a questão do tempo pedagógico

do professor e a parte informacional das escolas. Para as instituições, esse formato apresenta-se positivo no aspecto da redução de custos e alcance de maior número de profissionais em menor tempo. Pode ser compreendida também como uma alternativa no contexto da globalização e do desenvolvimento das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Jovem de Futuro é um programa vinculado ao Instituto Unibanco, estabelecido nas escolas públicas brasileiras em regime de parceria com o MEC e governos estaduais. No estado do Ceará a parceria consolidou-se em 2012 com cem escolas, dentre estas, a EEM Beni Carvalho como uma das representantes da região da 10^a Crede. Porém, em 2016, o programa foi expandido para todas as instituições de ensino médio regular do estado.

A política do PJF inclui padrões, protocolos, exige eficiência, eficácia, produz novas estruturas e modos de funcionamento, implicando avaliação direcionada para a performance das instituições, alunos, gestores e professores. Neste sentido, o programa investe em formações e nas metodologias.

As metodologias são tecnologias para dinamizar a prática pedagógica por meio da interdisciplinaridade. A proposta de formação docente pelo viés da interdisciplinaridade do programa, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas falas dos professores da

EEM Beni Carvalho, como junção de disciplina, não ressignifica a práxis pedagógica. No entanto, a formação pensada pelo viés interdisciplinar, como produtora de sentidos, proporciona um novo olhar para a docência, uma visão de conhecimento sem fragmentação e práticas significativas.

O pensamento de Fazenda e Lück contrapõe-se às perspectivas anteriores de interdisciplinaridade. As autoras compreendem tal perspectiva como uma atitude de ousadia e com possibilidades de ressignificar o contexto da prática docente, como um pensamento capaz de remover o conhecimento compartimentalizado, isolado e desconectado da realidade, ou seja, uma forma de interligar o conhecimento através de pensamentos e ponderações a uma compreensão global do mundo onde se vive.

O modelo de formação para os docentes do programa a distância e em serviço apresentou problemas segundo relatos dos professores da EEM Beni Carvalho. Por meio das falas, percebe-se um distanciamento entre as propostas apresentadas pelos interlocutores e como aconteceram na realidade. Na exposição de motivos, identificamos a ineficiência do sistema informacional da escola, retirada do tempo pedagógico, o caráter de obrigatoriedade e pouca autonomia da escola para o atendimento das demandas dos profissionais.

Como já mencionado, a escola negociou as horas de planejamento para que os docentes realizassem a formação, tempo destinado para o professor realizar

uma série de tarefas, o que gerou, por um lado, a efetivação do curso, por outro, a sobrecarrega de trabalho nos profissionais.

Os docentes reconheceram como positivo o material do curso Jovem Cientista e o desenvolvimento dessa metodologia em sala de aula por meio de práticas interdisciplinares compreendidas como junção de disciplinas para solução de problemas.

Nas escolas públicas têm crescido programas e projetos vinculados com instituições privadas, que por meio de metas e indicadores para alunos, professores e gestores, políticas de incentivo alinhadas à performance desses segmentos e pouco conhecimento das demandas das escolas buscam direcionar as políticas de educação. No Jovem de Futuro, o protagonismo estudantil é compreendido a partir do desempenho dos alunos nas ações do projeto e nas avaliações externas, as metodologias são guias de orientação do trabalho docente e a gestão escolar segue modelos de gerenciamento empresarial.

No entanto, a atuação dos profissionais das escolas, em especial, a dos professores, por meio de seu trabalho disputam essas políticas e as reconfiguram (re)criando espaços dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: bases legais. Brasília, DF: MEC; SEMT, 1999. v. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/qcCn8u>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Curriculo sem Fronteiras**, [S.l], v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

FAZENDA. I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O que é interdisciplinaridade? In: _____. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOVERNO expandirá Projeto Jovem de Futuro para mais 125 escolas. **Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará**, Fortaleza, 10 set. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/JXQ5cY>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório Jovem de futuro: validação**. São Paulo: Unibanco, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. Projeto Jovem de futuro. **Instituto Unibanco**, São Paulo, 30 nov. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/rx3LY9>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

LACLAU, E. **New reflections on the Revolution of our time**. Londres: verso, 1990.

LOPES, A. C. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. In: LOPES, A. C. et al. (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro; Porto: FAPERJ; FCT, 2008. p. 189-214.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/mFnSFA>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 109-126.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teóricos-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, M.-E. B.; FRANGELLA, R. C. P. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. v. 1, p. 81-96.

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, F. N. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 653-675, abr./jun. 2016.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/br8KXU>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ENSINO DE HISTÓRIA E AS IMAGENS QUE MOLDAM ESTEREÓTIPOS: UMA ANÁLISE SOBRE REPRESENTAÇÕES DO NORDESTE NOS LIVROS DIDÁTICOS

*Paulo Augusto Tamanini
Enock Douglas Roberto da Silva
Tiago de Souza Mariano*

INTRODUÇÃO

O Ensino, como área de conhecimento autônomo e descolado do da Educação, tem demonstrado cada vez mais sua especificidade, ainda que pese as capacidades investigativas e sùmulas vinculantes dos objetos comuns. Arregimentado por fundamentos teóricos interdisciplinares adequados e sob o crivo de pressupostos de cientificidade, por conseguinte, busca cada vez mais se firmar em sua própria identidade. Contudo,

propenso ao intercâmbio de saberes e olhares, o Ensino é dialógico e, a par e passo, reelabora sob seus prismas metodológicos a incorporação de estatutos e normativas congruentes à sua natureza, mérito e fim.

Com a proliferação em demasia das imagens nos meios de comunicação interativos, com a crescente popularização delas nas redes sociais, com a pulsão de estar constantemente conectado à Internet compartilhando, publicizando, replicando e potencializando fotos e informações *narcísicas* sobre si e sobre os outros, as formas e maneiras de perceber e exarar as imagens tornam-se para o Ensino não só uma urgência como um imperativo, o que implica adoções de métodos concernentes à sua área de conhecimento. Tal imprescindibilidade é justificada porque as imagens, em muitos casos, estão substituindo a escrita, estão firmando-se como parte dos processos de criação de subjetividades, de visão de mundos diferenciada. Por ser o mundo percebido sob múltiplos olhares, corre-se o risco de se criar modelos, julgar, valorar uns em detrimento de outros. Nasce, desse imbróglio multisensorial, as convenções, os preconceitos e os estereótipos.

Isso posto, a espetacularização da imagem como estereótipo torna-se o mote investigativo deste capítulo, oferecendo alguns elementos para um pensar teórico acerca das práxis em que a visualidade encontra um salvo-conduto explicativo. Se, por vezes, as ilustrações têm a função de realçar o escriturístico, podem outrossim esconder intensões em que a História não se pode arvorar omissa. Até porque, nem sempre a imagem ser-

ve somente para corroborar a descrição verbal de um fato. Ela em si é também uma narrativa! A plasticidade, a forma, as cores que formatam uma imagem são elementos de uma representação plenipotenciária de um real ou da ideia de um real longe de qualquer distopia.

As novas metodologias e novos aportes teóricos transformaram a História em exímia exegeta do elemento imagético presente nos livros didáticos, impingindo nele a crítica quando estes negligenciam a autonomia das figuras no texto. Compreende-se que entre imagem e texto não pode haver manobras literárias, acordos velados que cumpliciam as intenções ou que estejam à mercê de comprometimentos ideológicos e políticos. A historiografia, agora também ocupada e atenta às finalidades do uso das imagens, não enxerga mais as ilustrações como instrumentos de deleite, mas pelo contrário, faz a partir delas algumas intervenções, retirando das sombras do deslumbre a objetividade em que a História se diz depositária.

A maioria das vezes, os livros didáticos representam o Nordeste longe de qualquer imparcialidade. Movidos por interesses de ideologias usurpadoras do real, a presença das imagens em certos casos faz confundir e pôe sob suspeita os direcionamentos editoriais e a licitude da escrita verbal. Quando não se encontra nexos entre a narrativa e a textualidade das imagens, verifica-se um distanciamento, um conflito e lacunas imperdoáveis, porque alimenta estereótipos nocivos e preconceituosos. Assim, a porosidade e a frágil coesão entre o corpo imagético veiculado e espetacularizado

nos livros didáticos evidenciam a existência de um fosso incapaz de sedar o modo díspar de se pensar a ideia de um real e a maneira de estereotipá-lo. Esta dessemelhança sinaliza uma vertigem entre o lido e o percebido, entre o redigido e o visto, entre o escutado e o assimilado, enfim, entre a intenção e a reação. Tais assimetrias são objetos de burburinhos, discordâncias, litígios exegéticos, ora mitigados, ora exacerbados: mas é também uma oportunidade para se perguntar como os historiadores, os pesquisadores, os docentes e os discentes analisam as linguagens, o texto, o símbolo. Não certamente para se iludir de contornar as premissas da divisão com uma artimanha filológica, mas para se perguntar qual é o nexos existente entre a imagem e o texto.

Em parceria montada pela urgência que se impõe pelo entendimento do Ensino como uma área de saber comungante, este capítulo faz um compêndio de um esforço plural, um empreendimento associativo e de convivência com pesquisadores que percebem a Imagem como um tipo de modalidade estética da linguagem, transmissora de conhecimentos e que se pontifica no cotidiano e nas espacialidades em que o ser humano interage, se socializa no decurso do tempo. Amalgamados pela historiografia que conceitua e problematiza a Imagem para além de mera ilustração, o Nordeste brasileiro, outra vez, perfilha novos suspiros e um sinergismo para se fazer problematizar. Em uma perspectiva historiográfica, analisa-se, então, a incrustação das imagens convencionadas acerca do Nordeste como

resultante de olhares *outsiders*. Interessa, por conseguinte, diagnosticar que, por vezes, os livros didáticos de História podem contribuir com a manutenção da bipolaridade existente entre o real e o imaginário, fomentando preconceitos e convenções e embustes.

A ESCRITA DA HISTÓRIA: PERÍODOS E DEMANDAS

A escrita e o ensino de História sempre estiveram determinados pelas tendências historiográficas a que seus autores estavam filiados. Logo, a escrita da história atende a um contexto político na qual os autores estão inseridos (CERTEAU, 2008). Até porque, o conhecimento não pode ser desvinculado do seu contexto histórico e do seu lugar de fala. Para Marc Bloch (2001), a história é entendida como construção do seu tempo.

Pensar o ensino de História é situar o contexto social em que essa disciplina é exercida. Como disciplina, surgiu na França do século XIX, imbricada aos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas (NADAI, 1993). A História nesse período é marcada por uma visão positivista¹⁵. A partir do século XX, conforme Bloch (2001), a História passou por uma renovação teórica e metodológica. Iniciou-se uma nova perspectiva na compreensão da

15 Priorizava o interesse em uma história política e social que enaltecia as figuras dos grandes heróis, reis, imperadores. Estabelecia uma seqüência linear, factual baseada em importantes fatos e acontecimentos.

História que teve como berço a Escola dos Annales¹⁶. Nas décadas de 1950 e 1960, com estudos de Fernand Braudel da 2ª geração dos Annales e os estudos da Nova História Cultural em 1980 possibilitaram a discussão de uma história fragmentada com novos temas e aportes conceituais. Toda essa revolução no campo historiográfico possibilitou outros olhares, novos objetos e novos métodos, o que promoveu uma vasta ampliação do conceito de fontes. Assim, documentos escritos, processos, imagens, fotografias, objetos materiais, depoimentos orais e testemunhos passaram a ser fontes históricas.

As novas propostas estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam possibilidades de trabalhar os conteúdos de História envolvendo imagens. No entanto, o professor deve fazer uma articulação entre métodos do historiador e métodos pedagógicos para fazer análises de imagens. No que se refere à organização dos conteúdos de História, de acordo com Bezerra (2010, p. 40), “esses devem ultrapassar as barreiras da linearidade e sequencialidade”.

De acordo com Bezerra (2010), os PCN propõem uma proposta diferenciada com eixos temáticos, esperando uma maior liberdade e criatividade do professor. Nesse momento, surgem questões de como o Nordeste foi retratado, a partir de imagens, nos livros didáticos

16 Escola dos Annales ou revista dos Annales surgiu na França em 1929, era composta de historiadores como Lucien Febvre e Marc Bloch. Nessa nova concepção se distanciaram da História política e deram espaço à História econômica e social.

de História, assim como na literatura e na mídia atual.

Neste trabalho, considera-se como metodologia uma análise teórica e documental, com estudos clássicos de Albuquerque Júnior (2001), Bezerra (2010), Bittencourt (2015), Nadai (1993) e Paiva (2006) que ajudam a discutir e problematizar o ensino de História no Brasil e as construções de estereótipos por meio de imagens.

IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Cabe salientar que o livro didático tem uma grande quantidade de imagens que podem ser usadas nas aulas de História. Porém, a amplitude das imagens fixas, fotografias, charges devem ser bem problematizadas pelo professor. Sabemos da importância e da dificuldade de os professores fazerem uma análise crítica das imagens, pois estas estão sujeitas a contínuas interpretações.

Conforme Paiva (2006, p. 17), “a iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada”.

Quanto ao uso de imagens no ensino de História, é importante perceber que sua leitura se faz através tanto de indagações quanto de interpretação. Portanto, reconhece-se que imagens são representações estáticas, mas se modificam muitas vezes de acordo com as exigências fomentadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A complexidade da obra didática

se relaciona com várias perspectivas, com questões de interesses no que tangem ao domínio de ordem econômica, política, ideológica, cultural e pedagógica na sua elaboração. Diante disso, os livros didáticos são frutos de um período histórico, de uma cultura que percebe a si e o outro, a partir dos seus valores culturais, da sua identidade, que se organiza através dos currículos.

Nesse cenário, “o livro didático é uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução de técnicas e de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2015, p. 71).

As imagens são analisadas de acordo com o contexto da época e com o objetivo do autor, destacando alguns aspectos e ocultando outros. Sendo assim, a abordagem didática com o uso de imagens possibilita perceber que os discursos de representação não são neutros, mas cabem às produções didáticas, ao apresentarem tais imagens, situarem-nas em reflexões que possibilitem a percepção crítica sobre a forma em que os sujeitos históricos ou grupos culturais são representados.

Conforme Paiva (2006), na imagem existem lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. Segundo o autor, devemos ter cuidado para não cair numa armadilha historiográfica, que é transformar as imagens em ilustrações ou em figurinhas de texto. Portanto, percebe-se que:

A imagem não é retrato de uma verdade, nem representação fiel dos eventos ou de objetos históricos. A imagem ao ser lida

pelo historiador, pelo especialista e pelo leigo é reconstruída a cada época, elas podem despertar maior ou menor interesses em cada momento histórico, de acordo com a apropriação que faz delas. (Ibidem, p. 20)

Na leitura de imagens há sempre “a arbitrariedade, a parcialidade e as escolhas do observador e do historiador, o que garante, sempre, olhares e versões diferentes sobre o mesmo objeto” (Ibidem, p. 55).

Cidades, regiões, povos, todos têm intrínseco em suas características vidas, histórias, hábitos e costumes próprios. Sendo que nenhuma cultura ou povo é superior a outra. Esta pesquisa objetiva discutir acerca das representações históricas que contribuíram e contribuem na constituição da imagem do nordestino/sertanejo atrelado a estereótipos e preconceitos. Buscando entender como e a partir de quando alguns meios como mídia, literatura e artes passaram a representar o Nordeste como uma região extremamente pobre, seca e miserável, inferindo de certa forma a uma região e cultura inferiores. Apresenta, ao mesmo tempo, uma dualidade entre o que é visto de fora, sem conhecimento, e o que realmente o Nordeste apresenta em sua estrutura social e cultural. Não renegando, claro, nossos problemas sociais, exclusões.

Em nenhum momento a pesquisa busca demonstrar o Nordeste como uma região sem problemas, ou perfeita, mas refletir e analisar sobre fatos e imagens

errôneas, distorcidas e preconceituosas. No que se refere às imagens da cultura nordestina devemos fazer uma viagem ao passado dessa gente, gente do sertão, relembando grandes secas que afligiram essa terra, e isso se faz necessário para entender a gênese da imagem do Nordeste de mazelas, onde, realmente, a morte por fome era presente, mas também vamos lembrar saudosos artistas que se fizeram em meio a tais mazelas, como Luiz Gonzaga.

Para Albuquerque Jr., a região Nordeste que emerge na “paisagem imaginária” do país nas primeiras décadas do século XX (colocando-se no lugar da antiga divisão regional Norte e Sul) foi fundada na saudade e na tradição. O Nordeste, não mais sob a ótica naturalista-geográfica, foi, como dito acima, uma “elaboração”, uma “invenção”:

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história, magma de enfrentamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava da luta social que um dia veio à tona e escorreu sobre este território. O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 23)

A apresentação monológica de um só discurso de representação para a região Nordeste, discurso este que mantém velhas relações históricas de poder (Centro-Sul *versus* Norte/Nordeste) envolve procedimentos de exclusão, silenciando outros modos de dizer/mostrar a região, e apresenta um único sentido como natural e real.

Primeiramente, abordaremos algumas questões relacionadas aos conceitos de representações, e iconografias, para em seguida apresentarmos conceitos sobre região e identidade regional, através de uma perspectiva discursiva: tomamos como premissa que a identidade regional é fruto de uma construção discursiva mais do que uma verdade essencial; em seguida apresentaremos um esboço de análise dessa construção discursiva em imagens de livros didáticos, das mídias sociais, literatura e artes. Demonstrando exemplos como se constituíram essas representações em tais recursos.

Recorremos a documentos e outros recursos a qual tivemos acesso sem delimitação de tempo, então, apresentaremos imagens e exemplos que vão desde o período imperial até o final do século XX, resultando em um texto rico em informações e ilustrações claras sobre os preconceitos atribuídos à região Nordeste.

DISPOSITIVOS DISCURSIVOS NA CONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS E IMAGINÁRIO

O estudo das realidades que formam o cotidiano tem se realizado por diferente viés, evidenciam-se interesses de pesquisadores sobre questões do dia a dia e seus significados, as representações sociais que vão se construindo por meio de hábitos, rituais, nas ruas, na igreja, nas novelas, revistas, jornais, Internet carregam um sentido social e político dessas representações (CHIZZOTTI, 1998). A construção das identidades no Brasil carrega uma característica histórica de não aceitação das diversidades de vozes e culturas, a dificuldade de reconhecer o outro em si mesmo, propagando-se com muita frequência uma imagem de superioridade de uma região sobre outra. Essas ideias foram e ainda são reproduzidas por meio de mecanismos como na literatura, na música, nos livros didáticos, na televisão e, atualmente, na internet e redes sociais. Isso nos faz refletir sobre a identidade do povo brasileiro, quem somos? Como nos constituímos? Brasileiro é assim mesmo?

Na ilustração a seguir, o então presidente da Embraur, durante uma entrevista à revista em questão, sugere que em plena década de 1980 do século XX se enalteça o turismo da seca, onde a principal atração seria ver os nordestinos morrendo de fome e sede. Uma notável demonstração de total desconhecimento, vinda de um jovem empresário de São Paulo, impulsionado pela imagem distorcida da região e seu povo, além de uma

proposta desumana e desrespeitosa. Vejamos a imagem que se propõe a investir no turismo das mazelas de seca, mostrando para estrangeiros e pessoas de outras regiões do país o sofrimento no Nordeste (Figura 1).

Figura 1 – Excerto da revista Agropecuária tropical de outubro de 1987.

Fonte: Revista Agropecuária Tropical, Edição set./out. de 1987, 58ª ed. p. 23.

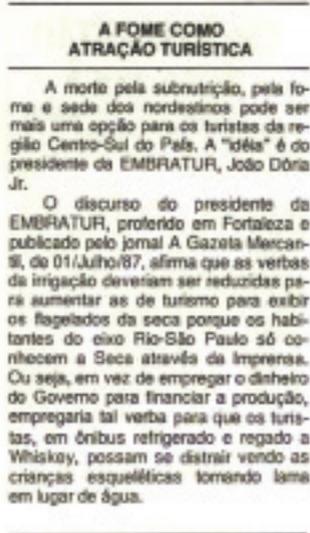
Essa declaração do presidente da Embratur em 1987 demonstra a imagem que algumas pessoas de outras regiões do Brasil ainda alimentavam, uma imagem carregada de estereótipos, e que se propaga no cotidiano, no dia a dia do desconhecimento. Em relação à construção da imagem do cotidiano segundo Certeau (2003, p. 31),

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’.

Referenciando no pensamento de Certeau façamos a seguinte reflexão: A imagem do Nordeste que lhes é dada a cada dia, que é perpassada cotidianamente, muitas vezes por quem nunca esteve na região, é de um lugar de calamidade pública, de fome e miséria, de pessoas com menos instrução, imagem essa reforçada por discursos como o citado acima e divulgado nas mídias, jornais, livros e até mesmo em livros didáticos produzidos fora da região, muitas vezes por profissionais que desconhecem a realidade local. A imagem tem uma influência na construção do pensamento muito forte, dependendo da sua utilização pode ser uma fonte de construção ou desconstrução de preconceitos.

Para poder apreciar “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”, Certeau propõe como baliza teórica:

A construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe “recebidos”, supondo que, pelas maneiras de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, ocorre com os usuários, a exemplo dos povos



Ou seja, a toda vontade construíva são necessários sinais de reconhecimento e acordos feitos acerca das condições de possibilidade, para que seja aberto um espaço onde se desenvolva (CERTEAU, 1995). São as representações aceitas que, segundo ele, inauguram e ao mesmo tempo exprimem essa nova credibilidade.

O escritor potiguar Paulo de Brito Guerra, em sua obra *A civilização da seca: o Nordeste é uma história mal contada*, de 1981, já apresentava essa construção mal contada sobre o Nordeste, que devido às suas grandes secas e flagelos da fome, que culminaram ao

longo de centenas de anos na morte de muitos sertanejos, impregnou-se essa imagem estereotipa de uma região maldita. O autor em questão trabalhou mais de quarenta anos no DNOCS¹⁷, e teve a oportunidade de publicar dezenas de relatórios e trabalhos técnicos sobre assuntos ligados à agronomia nordestina, além de narrativas sobre as secas e os costumes sertanejos.

A permanência de mais de quarenta anos no sertão nordestino possibilitou conviver com sua gente, observar o ambiente e suas sutilezas, sentir de perto a beleza dos invernos e a tristeza das secas, e ainda a oportunidade de levantar confrontos entre o Nordeste e outras regiões com problemas correlatos.

Segundo o autor, o Nordeste de hoje em muito avançou e se desenvolveu, saindo definitivamente do mapa da fome e da sede, mas para o restante do país, essa região ainda é a mesma de séculos atrás (GUERRA, 1981).

As grandes secas as quais o Nordeste enfrentou deram origem às ações governamentais que culminaram com políticas públicas de convivência com ela, a construção de açudes, barragens e canais. Atualmente, os agricultores nordestinos são exemplo em agricultura familiar, e o desenvolvimento industrial e tecnológico está em pleno vapor. Segundo Guerra, no início do século XX já não existiam mais vítimas das secas:

17 Departamento Nacional de Obras de Contra as Secas.

Nas calamidades seguintes, a partir de 1942, não mais tem havido vítimas da seca, salvo casos isolados. Existia água saudável em grandes reservatórios, onde corriam as maiores aglomerações. Havia bastante peixe, produtos alimentares e forrageiras, que minoravam o sofrimento da gente e do gado, e mais que tudo, a assistência do Governo Federal que passou a ser pronta e eficiente. (Ibidem, p. 35)

No passado, o vento da seca cheirava a morte, em 1877 o Nordeste foi desfalcado de quinhentas mil vidas. Segundo narrativa de Aires do Casal citada por Eloi de Souza (Ibidem), essa imagem do sertão que cheira a morte ainda alimenta o imaginário de muitas pessoas em outras regiões do país, gerando preconceitos e discriminações até os dias atuais, caracterizando tal discriminação em crime de xenofobia.

A xenofobia¹⁸ é um medo incontrolável do desconhecido. Ela pode ser caracterizada como um preconceito ou como um transtorno psiquiátrico. Depende muito do contexto em que estiver sendo utilizada, no caso do preconceito aos nordestinos, é uma forma além de preconceito também de racismo. Não é tão difícil encontrar brasileiros que entendam que os habitantes do Nordeste são uma sub-raça ou, em última análise, um povo miserável sob todos os aspectos, inclusive desinformado.

18 Disponível em: <<https://goo.gl/pqfuwd>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Aversão e discriminação a pessoas de outras raças, culturas, crenças e grupos é crime. O xenofóbico se julga diferente e, a partir disso, desenvolve o preconceito contra quem sua mente doentia achar que deve. Afinal, quem não tem um parente ou amigo nordestino?

Dividir o país em duas cores, duas pátrias tem levado muitos nordestinos a sofrerem na pele todo tipo de discriminação em qualquer estado que morem, o que é uma lâstima. A generalização que a nossa mídia faz quando o assunto é esse contribui para o agravamento da questão, estimulando de sobremaneira o ódio ao diferente. No Brasil, existem leis que tratam sobre o crime de xenofobia, por exemplo, a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, em seu artigo 1º (com a redação determinada pela Lei nº 9.459, de 13 de março de 1997), diz que

serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Portanto, claramente, os delitos tipificados por esta lei englobam a conduta de segregar, que vem a ser delito inafiançável e imprescritível. (BRASIL, 1988)

O mais curioso (e triste) de toda esta realidade, ao contrário de países envolvidos em conflitos ou guerras civis, é que o Brasil não tem divisão de etnias ou tribos, sendo o preconceito movido apenas por questões

geográficas. Talvez por este motivo os embriões de movimentos separatistas sulistas nunca tenham ganhado mais do que algumas páginas na internet e manifestações isoladas.

O NORDESTE ENTRE TEMAS E IMAGENS: ANÁLISES E REFLEXÕES

O historiador Durval Muniz Albuquerque Júnior inicia o seu livro *A invenção do Nordeste e outras artes* convidando-nos a olhar o Nordeste na mídia: novelas, documentários, reportagens jornalísticas e, principalmente, programas de humor. O que geralmente aparece em cena é um lugar bem distante (de quem?), com pessoas engraçadas, que falam errado, se vestem com roupas emendadas, usam maquiagem exagerada, dão tiro e *peixeradas* para todo lado. O ponto em comum em todas estas imagens pitorescas e risíveis é um discurso concreto que produz incômodo nos moradores da região e que pode gerar, ao mesmo tempo, uma intrigante aceitação do lugar de marginal diante de uma cruel estratégia de estereotipização.

Afirmar que as novelas da televisão alimentam estereótipos contra nordestinos não é novidade. É um lugar comum. Há décadas, o Brasil inteiro está habituado a assistir nas novelas personagens “nordestinos” de sotaques e trejeitos carregados, meio cômicos e bastante estridentes, fervorosamente católicos, seres rústicos e brutos, quase sempre encenando aqueles

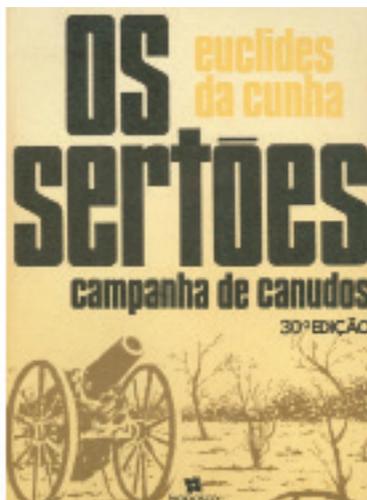
papéis figurantes e secundários, de mera composição do cenário ou do roteiro. A função principal desses papéis *nordestinizados* consiste na maior parte das vezes em amenizar o drama principal por meio do riso, da troça, do deboche e do escárnio que tais personagens suscitam por suas vicissitudes.

Os estereótipos formados historicamente ganham visibilidade, dirigindo a imagem do nordestino em todo o país, inclusive na mídia, no cinema, nas músicas e na literatura. O nordestino tende a ser colocado no lugar de vítima da seca e do destino.

No capítulo “Norte versus Sul” de *A invenção do Nordeste e outras artes*, Durval Muniz afirma que o Sul teria sido o lugar do Brasil determinado naturalmente como uma “Europa” no país e o Nordeste como uma região rural, uma representação do atraso, da pobreza e da fome, assim o Sul no imaginário popular era a região do progresso (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2001).

Continuamos esta pesquisa partindo para um exemplo literário, entre tantos possíveis optamos por analisar em síntese a obra de Euclides da Cunha, *Os Sertões*, publicada em 1902. Nesta obra podemos inferir argumentações para constituição de ambos os discursos, tanto de uma imagem estereotipada negativa em que se inferioriza o Nordeste quanto um/uma discurso/imagem estereotipada positiva, em que se enaltece esta região e seu povo (Figura 2).

Figura 2 – Capa do livro *Os sertões*.



Fonte: Acervo dos autores.

Apesar de suas fortes convicções naturalistas, próprias de uma geração de intelectuais influenciados pelas teorias evolucionistas, deterministas e racistas, Euclides da Cunha se depara com a vida no sertão e a partir do que assiste durante a Guerra de Canudos é tomado por profundos conflitos epistemológicos visivelmente presentes na sua obra. As imagens que constrói daquele lugar e do homem que o habita são totalmente ambíguas e, por vezes, contraditórias. Assim, a paisagem desoladora e desértica é a mesma paradisíaca, uma terra que vai da extrema aridez à exuberância extrema (CUNHA, 1973, p. 231), e o seu habitante, o sertanejo, apesar de ser o homem permanentemente fatigado, cambaleante e sem prumo, de um só assalto pode se transformar em um titã acobreado e potente ágil e forte.

Enfim, entre os saberes de sua época e a vontade de exaltar a memória dos canudenses, Euclides acaba por levantar uma grande questão para o Brasil, quem será esse povo desconhecido: vencido ou vencedor?

Da literatura, partimos para uma análise artística de representação do Nordeste, a pintura, por meio da obra *Os retirantes*, de Cândido Portinari, produzido em 1944. Na obra, Portinari expõe o sofrimento dos migrantes, representados por figuras magérrimas e com expressões que transmitem sentimentos como a fome e a miséria (Figura 3).

Figura 3 – *Os retirantes*, 1944.



Fonte: Acervo dos autores.

Na tela é possível identificar nove personagens, todos apresentados de maneira cadavérica, sendo dois homens adultos, duas mulheres adultas e cinco

crianças, das quais apenas uma tem o sexo identificado. A obra apresenta um embate entre o sagrado e o profano, sendo o primeiro representado pela família e o segundo pela situação precária e a morte iminente, que se mostra nesse cenário de sofrimento. É possível perceber também a representação do ciclo da vida, que se inicia com a criança na cena e se encerra na figura cadavérica do personagem mais idoso da composição. O contexto histórico da obra é de 1944, período no qual a imagem estereotipada do Nordeste, enquanto região da fome e da morte, ainda estava muito relacionada às secas do século anterior. A publicação de *A morte certa no sertão nordestino* (Figura 4) ilustra essa constante reafirmação de o Nordeste ser uma área geográfica onde pairam somente os sofrimentos.

Figura 4 – Capa do livro *A morte certa no sertão nordestino*.

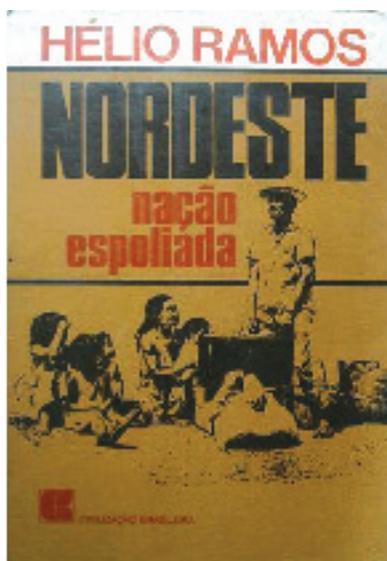


Fonte: Acervo dos autores.

No livro em questão o autor aborda de forma estereotipada que a seca no Nordeste é causadora de mortes, o que na atualidade não ocorre mais, principalmente em virtude de programas de convivência com a seca, o êxodo rural e programas sociais do Governo Federal. Livros didáticos de História ainda apresentam fortes representações de estereótipos sobre o Nordeste, com imagens que causam choque logo em suas capas, mostrando mortes, o chão seco, animais em estado deplorável etc.

Nesta próxima imagem o autor apresenta o Nordeste como região em grande caos social, como fome e morte generalizada (Figura 5).

Figura 5 – Capa do livro *Nordeste, nação espoliada*.



Fonte: Acervo dos autores.

No dicionário Aurélio da língua portuguesa o termo “espoliado” significa “privado de algo mediante violência ou outro processo ilegítimo”. Neste sentido, o título da obra de Hélio Ramos inferi que o Nordeste é uma região que foi privada de algo, e ao lermos, entendemos que esse privar trata-se da histórica exclusão da região em relação ao apoio governamental e social, mas a violência do casamento imagem x texto apresentados na capa do livro impressiona o leitor leigo, que não conhece o Nordeste, associando a representação de generalização da pobreza e da desgraça.

A região Nordeste é categorizada pelos fatores naturais, sociais, econômicos e culturais, no entanto, por meio de imagens e discursos esta muitas vezes é estereotipada e generalizada em aspectos específicos. O sertão como percebemos ao longo da pesquisa é divulgado como uma totalidade na região, mas o Nordeste não é apenas o sertão, assim como não é apenas litoral. O Nordeste é dinâmico, contempla diferentes realidades, assim como as outras regiões do Brasil, que historicamente agregam riqueza, pobreza, desigualdade e má distribuição de renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Nordeste é mais do que dizem dele. É mais do que a mídia, as redes sociais, os filmes e as novelas publicizam sobre ele. E, por conseguinte, é bem mais do que os livros didáticos ensinam. Fora das zonas de

conforto construídas pelas convenções, o Nordeste, configurado em seus grupos identitários e linguagens, com suas sociabilidades e pulsantes heranças culturais, sobrevive e se expande à mercê do que dele se combinou pensar. Portador de sua identidade, é também palco da brasilidade onde se mistura e se confabula o humano, tecido pelas riquezas das relações, associações, hibridismos e acordos. O caldo personificador do rosto brasileiro esculpido pelas aragens do semiárido faz dessa região algo provocador de curiosidades, porque desconhecido em sua inteireza.

Por meio deste capítulo, buscou-se constatar como a mídia, a literatura e principalmente os livros didáticos trazem as representações do Nordeste, por meio de imagens, recortes, ilustrações, filmes, novelas. Materiais de densa carga simbólica, as imagens assim convencionadas sobre o Nordeste denunciam uma presença negatizada de aspectos sociais, por exemplo a miséria, a seca e a pobreza, como únicas marcas de identificação. Facilmente levados a cair nas mensurações e julgamentos, os alunos eram, portanto, alimentados por mecanismos de funcionamento de ideologias que ora validavam alguns conhecimentos e práxis culturais, ora levavam ao detrimento dos conhecimentos considerados folclóricos, senso comum e desorganizados.

A constante publicização e o fabrico de convenções equivocadas e direcionadas levaram então a se tomar as representações como algo indiscutível e a formular uma ideia de que o Nordeste é somente o que está ilustrado nos livros didáticos. Daí porque é premente dis-

cutir, sob a ótica da História, acerca das representações imagéticas. Descobertas em um atrelamento de figuras ideológicas, as imagens podem até mesmo arregimentar, forçar e legitimar estereótipos e preconceitos.

Buscou-se de forma sucinta alguns exemplos de constituições da imagem do Nordeste na literatura, televisão, artes, e que auxiliaram, de certa forma, com a construção de estereótipos sobre essa região. Entendemos que se faz necessário um aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa, com a análise de mais recursos, as quais possam dar mais consistência e formulação da fundamentação e resultados.

A pesquisa buscou entender como e a partir de quando alguns meios como mídia, literatura e artes passaram a representar o Nordeste como uma região extremamente pobre, seca e miserável, inferindo de certa forma a uma região e cultura inferiores, no qual identificamos a gênese desses estereótipos com raízes históricas desde o período imperial, com forte influência nas grandes secas do final do século XIX (GUERRA, 1981).

Para este fim, a metodologia da análise semiótica e bibliográfica foi empregada com ênfase em alguns recursos que constituem meios de propagação e/ou difusão dessas construções, como: imagens em livros didáticos, poemas, letras de músicas, obras literárias, científicas e produções televisivas. A base teórica utilizada foi respaldada pelas obras de autores que abordam a temática das representações sociais e construções sociais (Michel de Certeau) e especificamente, quando se fala em Nordeste, recorri as obras

referenciadas em Durval Muniz de Albuquerque Jr. e Renato Ortiz.

A pesquisa garimpou produções clássicas, de pequenas e grandes circulações, que trazem em comum as convenções sobre a região Nordeste, fundadas em períodos em que a região passou por grandes mazelas e catástrofes naturais, como as secas de 1870 a 1877, que ficaram conhecidas como “Anos malditos”, período este em que mais de 118.900 pessoas morreram de fome. Contudo, por mais que décadas passaram, permaneceu certo convencimento de que o Nordeste é somente o lugar da seca, do sofrimento, da pobreza extrema etc. Se a região traz múltiplas expressões e possui práticas culturais específicas e singularidades próprias de um território caracterizado por sequelas impostas pela natureza e pelas ações (des)humanas, contudo é o território de referências, identidades, atributos culturais que devem ser redescobertos em sua naturalidade, sem preconceitos e estereótipos.

É necessário, portanto, ampliar os repertórios do entendimento e percepção que se tem do Nordeste e sua gente para, posteriormente, utilizá-los no ofício do Ensino. É fundamental fazer uso das novas linguagens, das novas ferramentas de comunicação e de convencimento para se poder reorganizar os símbolos e superar a visão hegemônica que, na maior parte das vezes, é injusta e parcial. A História e o Ensino de História, através de seus métodos críticos, auxiliam alunos e professores a reconhecer e valorizar os aspectos diferenciados de uma mesma brasilidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEZERRA, H. G. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-48.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 69-90.

BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

_____. **A cultura no plural**. Campinas: Papiurus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 2.

_____. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fofense Universitária, 2008. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em**

ciências humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, E. **Os sertões**. São Paulo; Brasília, DF: Cultrix; MEC, 1973.

GUERRA, P. B. **A civilização da seca**. Fortaleza: DNOCS, 1981.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, 1993.

PAIVA, E. F. **História e imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

Marcelo Nunes Coelho

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino médio, etapa final da educação básica, tem como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação

ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Um sujeito que alcance tais objetivos é, por consequência, um sujeito autônomo, crítico e reflexivo, capaz de atuar diante dos problemas da sociedade, nos seus mais diversos setores, intervindo na busca de soluções. A sua construção passa por uma vivência educacional pautada na autonomia, na crítica e na reflexão. As escolas, presumidamente, são os lugares onde essas características devem encontrar amparo para se desenvolverem.

No entanto, há de se notar que, embora tenhamos definidos os objetivos do ensino médio, estamos, ainda, muito distantes dos meios de que necessitamos para alcançá-los. Diversas avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado que nosso modelo educacional não funciona sequer de forma razoável.

A Tabela 1 é o resumo dos dados do Saeb¹⁹ 2015.

¹⁹ O Saeb, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas aplicadas em larga escala. Seu objetivo principal é diagnosticar a educação básica no Brasil. Vide Brasil (2017).

Tabela 1 – Nível de proficiência dos estudantes brasileiros aferido em Língua Portuguesa e Matemática nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e nas 3ª e/ou 4ª séries do ensino médio.

SÉRIE	PROFICIÊNCIA ¹ EM	
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
5º ano – Ens. Fundamental	208	219
9º ano – Ens. Fundamental	252	256
3º / 4º ano – Ens. Médio	267	267

Fonte: Elaboração do autor.

Nas avaliações do Pisa²⁰ de 2015 (Programme for International Students Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o Brasil obteve os resultados condensados na Tabela 2.

Algumas causas são baixos investimentos em infraestrutura, material e capacitação de professores; péssima remuneração dos docentes; alunos desmotivados entre outras. Inevitavelmente, o reflexo negativo destes fatores está na sala de aula que acaba por se tornar um ambiente, algumas vezes, indesejado e, outras, traumático para o aluno. Professores desestimulados e malformados, aulas enfadonhas, conteúdos sem sentido ou qualquer conexão com a realidade do aluno fazem a máxima da grande maioria de nossas escolas de ensino médio.

20 É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Tabela 2 – Nível de proficiência em Matemática, Leitura e Ciências dos alunos brasileiros aferido pelo Pisa. Para comparação, também são exibidos os resultados da Finlândia.

	PROFICIÊNCIA EM		
	LEITURA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS
Nota	407	377	401
Ranking ²	59	66	63

Fonte: Elaboração do autor.

O objetivo deste texto não é fazer uma análise ou crítica do modelo educacional brasileiro. Pretendemos, tão somente, discutir a prática docente tradicional e uma possibilidade alternativa no rumo dos objetivos mencionados – as metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma visita a uma sala de aula atual e uma comparação com relatos históricos de uma sala de aula do início do século passado, apesar de enormes diferenças (causadas, sobretudo, pela democratização da educação pública), nos levará a uma conclusão quase inevitável: os métodos de ensino em si pouco evoluíram. Na grande maioria dos casos, encontramos professores fazendo preleções para uma turma de alunos passivos e heterônomos.

Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, 2016, p. 67)

O professor, nesse caso agente ativo, palestra sobre determinado assunto, mostra exemplos, resolve exercícios e problemas, faz demonstrações, enquanto o aluno, totalmente passivo, comporta-se como um vaso que será preenchido com o conhecimento exposto pelo professor. Dessa forma, oferece-se ao aluno algo que, nos dias de hoje, devido à latente facilidade para obtenção de conteúdo, ele pode obter em qualquer lugar e a qualquer momento. Contudo,

é recorrente entre, os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em

sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo [sic]. (BERBEL, 2011, p. 25)

Dessa forma, o simples fato de transmitir informações ao aluno, sem a participação ativa dele na elaboração e construção desse saber, é na maioria das vezes inócuo. De acordo com Bordenave e Pereira (2015, p. 26),

a aprendizagem é um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa.

Segundo Castanho (2008, p. 62), sobre o surgimento da didática,

do início aos dias de hoje passaram-se quinhentos anos. E não é possível pensar que a sociedade e suas instituições tenham ficado paradas. Ao contrário, fundas alterações ocorreram nas rela-

ções sociais, abrangendo o conjunto da sociedade. Evidentemente, a escola e sua maquinaria sofreram o influxo dessas mudanças. E é nesse ponto que intervém a questão dos métodos de ensino. Em outras palavras, a questão dos métodos no âmbito da didática.

Apesar destas percepções, é evidente, na prática cotidiana de muitos professores, a ideia ilusória de que é possível transmitir conhecimentos (transmitir no sentido mesmo de dar, de passar o que se sabe a alguém através de meras exposições). Esta noção equivocada do que deve ser o ato de ensinar já foi alvo de crítica por diversos autores, inclusive Paulo Freire quando coloca que é necessário ao docente “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 47).

Não obstante a justificada importância que atribuímos à prática do professor, não se pode deixar de considerar o papel e o modo de agir do discente. Assim como ensinar não é transmitir conhecimento, aprender não é, de forma alguma, um ato passivo e receptivo. Piaget, em sua psicogênese do conhecimento, deixa explícito o pressuposto de que para haver aprendizagem é necessária a atuação ativa do aprendiz (daí o nome construtivismo): “O agente da aprendizagem é o aluno” (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 38).

É importante destacar que a postura do aluno é resultado de diversos fatores, dentre eles, a postura do professor. O ciclo se retroalimenta: professores estimulados e comprometidos têm maior probabilidade de ter alunos motivados, o que leva a professores mais estimulados e comprometidos. É, pois, válido perceber que a motivação desempenha papel vital no fazer em sala de aula (tanto para professor como para o aluno). Ela pode ser motor e catalisador do processo.

Contudo, a realidade de nossas salas de aulas são alunos, na maioria das vezes, desmotivados, desinteressados e, por conta disso, (de)formados. As práticas usuais na maioria das escolas atuais não conduzem os sujeitos à formação humana integral e à sua emancipação crítica, tão necessárias para o convívio em sociedade e o exercício de uma cidadania plena.

Mesmo em situações em que consideramos o método tradicional de ensino exitoso – aquelas nas quais o aluno conseguiu absorver o que o professor lecionou –, o processo de aprendizagem foi mecânico, assim não houve construção autônoma, crítica e reflexiva dos conhecimentos. O aluno não teve a oportunidade de ponderar sobre seus desdobramentos, vínculos e consequências. Por conseguinte, suas percepções e resultados racionalizações acerca dos fenômenos sociais, naturais, artísticos, históricos, linguísticos etc. são seriamente comprometidas e passíveis de ser facilmente distorcidas, levando-o a enxergar a realidade de uma forma totalmente diversa daquilo que ela realmente é.

De fato, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez. (MORIN, 2000, p. 14)

Neste ponto, o discente, quando não infere ou deduz de forma equivocada sobre os fenômenos do mundo ao seu redor e interfere gerando mais dano que benefício à sociedade, não se sentirá apto a opinar, optando por eximir-se do processo de construção de uma sociedade mais justa, tornando-se um marginal dessa mesma sociedade. Não é possível que formemos alunos proativos sem que, no seu processo de formação, os envolvamos em atividades cada vez mais complexas, obrigando-os a tomar decisões e avaliar resultados. Da mesma maneira, a formação de alunos criativos passa, necessariamente, pela experimentação de uma grande quantidade de possibilidades novas de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 17).

Diversas teorias, em campos do saber tão variados quanto a pedagogia, a psicologia e as neurociências, apontam que a forma pela qual aprendemos é incom-

patível com a forma pela qual geralmente ensinamos. É, pois, urgente uma tomada de consciência crítica em relação a isso e a adoção de posturas no sentido de promover situações de aprendizagem ativa em nossas salas de aula.

MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Ensinar é um processo por meio do qual o professor (profissional que ensina) executa práticas que tornam possível a comunicação eficaz entre o objeto da aprendizagem (o que se quer aprender) e o sujeito aprendiz. Para maior efetividade desses processos, o professor deve avaliar a melhor forma de fazer a mediação entre o cérebro do seu aluno e os desafios oriundos da área em estudo. É, pois, um processo que deve se basear na capacidade plástica do cérebro humano, buscando a construção e o reforço de sinapses visando à adequada aquisição, memorização, tratamento e processamento dos conhecimentos aos quais o aluno foi exposto.

Aprender é um ato voluntário do aprendiz. Aprende-se quando o cérebro reage aos estímulos advindos do ambiente e reconfigura-se ativando sinapses, tornando-as mais intensas, levando à configuração de circuitos mais eficazes para o processamento da informação recebida. Pressupõe, portanto, atenção e moti-

vação do aprendiz²¹ e exige esforço, responsabilidade, escolha e disciplina. Sem esses elementos, qualquer método, sobretudo os métodos ativos, se torna vazio. Neste ponto, exige-se que o professor atue, sobretudo, como um motivador.

Os métodos ativos surgem como uma proposta de atitudes e procedimentos que devem ser levados a cabo com o intuito de que alunos e professores possam ter o máximo controle sobre seus processos de ensino-aprendizagem e um melhor aproveitamento destes. A prática baseada em métodos ativos tem em seus objetivos conduzir o aluno no caminho de construção do seu próprio conhecimento, tornando-o, por consequência, sujeito autônomo, crítico e reflexivo.

De acordo Morin (2000, p. 39),

a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

21 Atenção e motivação são funções superiores do cérebro, indispensáveis para a aprendizagem.

Assim, os métodos ativos são formulados a partir da incontestável necessidade da atuação do discente na construção do seu conhecimento. Nessa perspectiva, as metodologias ativas de ensino apresentam-se como um conjunto de métodos que visam transformar o processo de ensino-aprendizagem em um ato dinâmico, em que o principal ator deixa de ser o professor. Nesse cenário, o aluno assume um papel de construtor do próprio conhecimento; e o professor, o provedor dos meios e procedimentos adequados para que o aluno atinja seus objetivos.

Dentro do quadro teórico das metodologias ativas, “o ensino e a aprendizagem ganham caráter dialético, isto é, de constante movimento e construção por aqueles que o fazem, onde ensinar está diretamente relacionado com o aprender” (PAIVA et al., 2016, p. 147).

Dessa forma, “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18).

DESCRIÇÃO DE ALGUMAS METODOLOGIAS ATIVAS

Neste ponto, é interessante que sejamos apresentados a alguns dos métodos ativos que têm sido alvos de pesquisas recentes com o objetivo de verificar sua real funcionalidade, aplicabilidade e efetividade em sala de

aula. Devido à enorme variedade de métodos ativos em teste atualmente²², somos obrigados a delimitar nossa exposição àqueles que têm sido os mais difundidos e utilizados: Team-Based Learning (aprendizagem baseada em equipes), Peer-Instruction (instrução por pares) e Flipped Classroom (sala de aula invertida). Algumas outras metodologias são construídas a partir da combinação de aspectos das metodologias já citadas.

Team-Based Learning (TBL): Aprendizagem baseada em equipes

O método TBL foi desenvolvido pelo professor Larry Michaelsen no fim da década de 1970. Tem como objetivo melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback²³ constante e avaliação entre os colegas. A ideia central é que os alunos se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas (MICHAELSEN; KNIGHT; FINK, 2004).

O método consiste em duas fases:

22 Alguns métodos ativos têm uma estrutura bem complexa, chegando a exigir alterações na estrutura e rotina geral da escola como um todo. Outros, porém, exigem apenas um pouco mais de empenho dos professores e alunos.

23 Uma das mais importantes descobertas em matéria de aprendizagem é a do papel fundamental que desempenha a confirmação, pelo próprio aluno, de que está acertando, de que está compreendendo. Isso ajuda a fixar a resposta, mas também motiva o aluno a continuar o processo de aprendizagem (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 46).

a) Fase de preparação (que consiste em quatro etapas):

- i. os alunos estudam previamente o conteúdo que será abordado em sala de aula. Cabe ao professor fazer a seleção de materiais e disponibilizá-los em tempo hábil para os discentes. Podem ser usados textos, vídeos, animações, simulações etc.;
- ii. em sala de aula, individualmente os alunos respondem a um teste conceitual (TPi – Teste de Preparação Individual) relacionado com o assunto que foi estudado previamente.
- iii. Em seguida, em grupos (formados pelo professor, com base em critérios de homogeneidade das equipes), eles irão resolver a mesma atividade (TPe – Teste de Preparação em Equipes). A equipe irá dialogar e, após isso, tentar chegar a um consenso sobre qual a resposta correta para cada questão. O objetivo é que o aluno receba um feedback imediato de onde errou com a possibilidade de correção e superação das suas carências. Há a possibilidade dos alunos recorrerem dos gabaritos;
- iv. Apresentar recursos ao professor, em caso de discordância sobre a correção das respostas;
- v. Feito tudo isso, em seguida, o professor fará uma breve exposição dos conteúdos.

b) Fase de aplicação:

- i. em casa, os alunos resolvem tarefas de aplicação individualmente. As tarefas vão do simples para o complexo e são, geralmente, mais simples do que aquelas que os alunos trabalharão em sala de aula;
- i. em sala de aula novamente, em equipe, o professor oferecerá desafios/problemas (o mesmo para todas as equipes). Os grupos realizarão a tarefa e socializarão suas soluções com os demais colegas (OLIVEIRA; ARAUJO; VEIT, 2016).

Nesta fase (b) os problemas devem ser significativos para os alunos; todas as equipes devem trabalhar no mesmo problema; os problemas precisam levar a uma escolha específica (não necessariamente um problema de múltipla escolha) e os alunos devem relatar suas soluções simultaneamente.

A avaliação é feita, em parte, por meio dos testes individuais e em equipe (TPi e TPe), bem como por meio dos problemas da fase de aplicação. Dessa forma é possível perceber que a avaliação tem caráter diagnóstico, formativo e somativo. Também é interessante que cada membro da equipe seja avaliado pelos demais colegas. Essa avaliação pode ser feita por meio de um questionário em escala Likert preferencialmente de cinco níveis.

Peer-Instruction (PI): Instrução por pares

O método foi desenvolvido, no início da década de 1990, pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, e reúne elementos das pedagogias centradas nos aprendizes (*learner-centered teaching*). Seus objetivos são “explorar a interação entre os estudantes durante as aulas e focar a atenção dos estudantes nos conceitos fundamentais” (MÜLLER et al., 2017).

O método tem sido pouco utilizado no Brasil e é bastante desconhecido dos nossos professores. Nos Estados Unidos, contudo, um estudo publicado em 2011 na revista *Science* (DESLAURIÉS; SCHELEW; WIEMAN, 2011) corroborou a hipótese do criador do Peer-Instruction de que o método cumpre de forma eficiente seu objetivo de promover uma melhor aprendizagem dos alunos. Neste estudo, dois professores com experiências distintas em lecionar (um professor já consagrado e bem avaliado pelos alunos e um aluno de graduação sem experiência em sala de aula) assumiram a tarefa de ministrar aulas de física geral em duas turmas diferentes. O grupo de controle, que não seria exposto à metodologia em questão, ficou à cargo do professor experiente. O grupo experimental que, durante toda a disciplina, desenvolveu as atividades baseadas na estrutura do Peer-Instruction ficou sob comando do aluno de graduação. O estudo mostrou, por meio de testes padronizados, ao fim da disciplina, que a segunda turma obteve resultado, em média, duas vezes maior que o outro grupo (ARAUJO; MAZUR, 2013).

A estrutura proposta por Mazur (ARAUJO; MAZUR, 2013; MAZUR, 1997) seria:

- a) uma curta apresentação oral sobre os elementos centrais de dado conceito ou teoria é feita por cerca de 20 minutos;
- b) uma pergunta de múltipla escolha, geralmente conceitual, denominada teste conceitual, é colocada aos alunos sobre o conceito (teoria) apresentado na exposição oral;
- c) os alunos têm entre um e dois minutos para pensarem silenciosamente sobre a questão apresentada;
- d) os estudantes registram suas respostas individualmente e as mostram ao professor usando algum sistema de resposta (para tal, pode-se fazer uso de cartões de resposta do tipo *clickers*²⁴);
- e) de acordo com a distribuição de respostas, o professor pode passar para o passo seis (quando a frequência de acertos está entre 35 e 70%, ou diretamente para o passo nove (quando a frequência de acertos é superior a 70%);
- f) os alunos discutem a questão com seus colegas durante um ou dois minutos;
- g) os alunos registram suas respostas revisadas e as mostram ao professor usando o mesmo sistema

24 São cartões com códigos impressos que permitem um feedback instantâneo. Aliando os cartões ao aplicativo, é possível cadastrar turmas, quizzes, bem como gerar relatórios de aproveitamento dos alunos aos problemas apresentados. Disponível em: <<https://goo.gl/39NazA>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

de respostas do passo quatro;

h) o professor tem um retorno sobre as respostas dos alunos a partir das discussões e pode apresentar os resultados para os alunos;

i) o professor então explica a resposta da questão aos alunos e pode ou apresentar uma nova questão sobre o mesmo conceito, ou passar ao próximo tópico da aula, voltando ao primeiro passo.

Deve-se dispensar bastante atenção quando da elaboração dos testes conceituais, tendo em vista que a aula se desenvolverá em torno das discussões que daí surgirão. Deve-se, por meio destes testes, abordar conceitos importantes do tópico que se está estudando, sempre buscando desafiar o aluno, despertando seu interesse para a solução.

A avaliação no Peer-Instruction assume o seu caráter diagnóstico, formativo e somativo. O professor, com o auxílio da tecnologia, consegue registrar em tempo real as dificuldades, avanços e superações de seus alunos. Pode-se ainda, ao final de um módulo, lançar mão de algum teste conceitual previamente validado. Na área da física, por exemplo, dispõe-se de um número considerável desses testes, a saber: Force concept inventory (inventário conceitual de força), Energy concept assessment (avaliação do conceito de energia), Electric circuits concept evaluation (avaliação dos conceitos de circuitos elétricos) etc. O objetivo desses testes é avaliar a aprendizagem conceitual dos alunos. Nada impede que os testes conceituais pa-

dronizados sejam utilizados em conjunto com outros métodos ativos.

O professor pode, se estiver interessado em medir a evolução²⁵ dos alunos, aplicar o teste antes dos alunos estudarem determinado conteúdo e após terem concluído. Dessa forma, é possível avaliar o ganho que o aluno obteve com o auxílio do método em questão.

Flipped Classroom (Aula invertida)

O método da sala de aula invertida surgiu das experiências dos professores americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, ambos professores do equivalente ensino médio americano. O conceito básico é: tudo que, tradicionalmente, é feito em sala, agora é feito em casa e vice-versa. Contudo, há muitos detalhes que caracterizam a metodologia de aula invertida.

O que esses dois professores notaram foi que, em uma aula tradicional, ao chegar em casa, quando o aluno revisa o conteúdo, inevitavelmente começam a surgir dúvidas. Nesse momento, o aluno está só, não tem a figura do professor para lhe auxiliar na compreensão dos pontos que ficaram obscuros.

25 Medir evolução é diferente de medir o nível. Enquanto a medida do nível se preocupa em saber o estado atual da aprendizagem do aluno, a medida da evolução se interessa em observar o quanto a aprendizagem do mesmo se modificou.

O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos. (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 4)

Eles passaram, então, a gravar suas aulas e a disponibilizá-las com antecedência para que os alunos pudessem assisti-las antes da aula. No início do ano letivo, os professores dedicam algum tempo ensinando os alunos como devem assistir aos vídeos. Em sala, os alunos têm os professores livres para tirarem suas dúvidas. Perceberam com isso que o método ajudava na personalização da aula, que era bem mais fácil dar várias aulas em uma única aula. O professor tinha agora a oportunidade de direcionar melhor seus ensinamentos. Apesar de todos os alunos ainda seguirem o mesmo ritmo de uma forma geral, não era mais o ritmo do professor que ditava qual parte do conteúdo o aluno deveria estudar em determinado momento.

O tempo de aula em sala adquire uma dinâmica completamente diferente e bem mais proveitosa.

a) A aula inicia com alguns minutos (em torno de 10) de discussão sobre o conteúdo dos vídeos. Os alunos têm a oportunidade de tirarem dúvidas do que ficou pouco claro. Os professores têm a oportu-

tunidade de avaliar os próprios vídeos e de verificar se os alunos estão aderindo ao método e assistindo realmente aos vídeos com antecedência;

b) No segundo momento, os alunos vão trabalhar nas tarefas, atividades de laboratório ou problemas que o professor planejou.

Com esse formato, o método é útil porque ajuda alunos que enfrentam dificuldades; permite a superação de alunos com habilidades diferentes; dá ao aluno a chance de ditar o tempo da aula, pausando e rebobinando o professor; torna muito mais intensa a interação aluno-professor e aluno-aluno; conseqüentemente permite aos professores uma melhor visão e compreensão da realidade de seus alunos (social e acadêmica); torna a aula mais transparente e é um grande passo no sentido da diferenciação (personalização do ensino).

Continuamos a avaliar os trabalhos, as experiências em laboratório, e os testes, da mesma maneira como o fazíamos sob o modelo tradicional. Mas o papel do professor em sala de aula mudou radicalmente. Deixamos de ser meros transmissores de informações; em vez disso, assumimos funções mais orientadoras e tutoriais. (Ibidem, p. 12)

Como se pode ver, apesar dos diversos pontos positivos relacionados à aula invertida, há de se dedicar

maior atenção à avaliação. Isso pode ser feito combinando traços da aula invertida com demais metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bom que tenhamos em mente, sempre, a certeza de que não existe método de ensino ou técnica que seja capaz de alçar nossas aulas ao patamar de 100% de eficiência. O método não se faz só. Ele, no mínimo, depende do professor e do aluno. O que expusemos neste texto, contudo, foi um conjunto de possibilidades que, na sua construção, em vez da negligência característica das aulas tradicionais, leva em consideração que alunos têm diferentes inteligências, níveis de motivação, níveis de independência, níveis de ansiedade. Alguns se adequam mais a situações autoritárias, outros se sentem melhor diante de situações permissivas. Alguns se dão bem em grupos grandes, outros em grupos pequenos.

Ao adotar uma metodologia ativa na sala de aula, o professor conseguirá uma maior aproximação de seus alunos, tornando mais fácil a abertura de diálogos com eles. Dessa forma, conseqüentemente, o professor terá em mãos a oportunidade de conhecer melhor a sua turma, detalhe que é de extrema importância para o planejamento e a execução das atividades em sala de aula.

O caráter, em geral, dialógico das metodologias ativas permitem o aluno perceber que sua participação

dentro da sala de aula, no processo de construção do seu conhecimento, é tão importante quanto a de qualquer outro sujeito naquele ambiente. Percebe também que sua aprendizagem passa, sobretudo, pela sua intenção de aprender, o que o faz refletir sobre suas responsabilidades dentro desse processo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jul. 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Es-

tabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CASTANHO, M. E. Os métodos ativos e a educação contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 29, p. 58-67, mar. 2008.

DESLAURIES, L.; SCHELEW, E.; WIEMAN, C. Improved learning in a large-enrollment physics class. **Science**, Washington, DC, v. 332, n. 6031, p. 862-864, maio 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a user's manual. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. **Team-based learning**: a transformation use of small groups in college teaching. Sterling: Stylus, 2004.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo; Brasília, DF: Cortez; Unesco, 2000.

MÜLLER, M. G. et al. Uma revisão de literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino peer instruction. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. e3403, 2017.

OLIVEIRA, T. E.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Aprendizagem baseada em equipes (team-based learning): um método ativo para o ensino de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 962-986, dez. 2016.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare: Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS: ENTRE ENSINAR E APRENDER EM CLASSE HOSPITALAR

***Simone Maria da Rocha
Eliel Moraes da Silva
Fátima Nailena da Fonsêca Cordeiro
Isabelle Pinheiro Fagundes***

A classe hospitalar é um direito de toda criança e adolescente. Trata-se de um serviço que se destina “a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (BRASIL, 2001, p. 51). Segundo as orientações do Ministério da Educação (MEC), as classes hospitalares

devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibili-

zado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (Ibidem, p. 51).

Para o MEC, a classe hospitalar é uma maneira de oferecer educação escolar às crianças no ambiente hospitalar, por essa razão, sugere uma adaptação do currículo da escola regular às classes hospitalares e considera a aprendizagem dos conteúdos escolares como algo indispensável para o paciente/aluno. Desta feita, “a oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos” (Idem, 2002, p. 17). Define o público-alvo como educandos em “condição clínica ou exigências de cuidado em relação à saúde que interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, ou ainda, que impedem a frequência escolar” (Ibidem, p. 15). O documento recomenda que as classes hospitalares estejam em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001). Quanto ao atendimento, ele poderá ser realizado numa sala específica, na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, a depender das condições dos educandos, devendo ser orientado pelo “processo de desenvolvimento e construção do conhe-

cimento correspondente à educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde” (Ibidem, p. 17).

Para atuar no serviço de classe hospitalar, o/a professor/a deverá ter, preferencialmente, formação em Educação Especial, em cursos de Pedagogia ou demais licenciaturas (Ibidem). Esse profissional precisa, ainda, ter noções acerca das patologias apresentadas pelos educandos, os problemas emocionais decorrentes da hospitalização, além de considerar o quadro de saúde, adaptando as atividades e os materiais e, por fim, planejar diariamente, registrar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

Neste estudo apresentamos narrativas (auto)biográficas de duas professoras que atuam, há mais de cinco anos, em classes hospitalares, localizadas em hospitais pediátricos na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte/RN. Seu objetivo é conhecer as experiências das professoras, na tentativa de apreender os sentidos que atribuem a ensinar e aprender num ambiente tão peculiar que é a classe hospitalar.

Para recolha das fontes, optamos pela entrevista narrativa, a partir das orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), que confluíram para as rodas de conversa. Das análises surgiram contradições e consensos, que nos conduziram a organizar em eixos para melhor compreensão hermenêutica das narrativas.

Esses achados confirmam a relevância de escutar as narrativas (auto)biográficas das professoras sobre suas experiências no hospital e nos ajudam, por um

lado, a melhor compreender o sentido de ensinar e aprender na classe hospitalar e, por outro, conhecer alguns dos desafios impostos pela singularidade da prática educativa em ambiente hospitalar.

Organizamos nosso texto em duas partes, além da introdução e considerações finais. Na primeira, “Percurso metodológico: da entrevista narrativa às rodas de conversa”, apresentamos as participantes, definimos os procedimentos realizados na pesquisa e os modos como fizemos as análises. Na segunda, “Ensinar e aprender no hospital: o que nos dizem as professoras”, apresentamos os resultados a partir dos seguintes eixos: Experiências na classe hospitalar: entre o instituído e o instituinte; Cruzar fronteiras: uma atitude necessária; Concepções de ensino e aprendizagem; Conteúdos escolares: o que ensinar?; Estudar no hospital é um direito e não um dever da criança.

PERCURSO METODOLÓGICO: DA ENTREVISTA NARRATIVA ÀS RODAS DE CONVERSA

Participaram do estudo duas professoras das redes municipal e estadual de educação – Sophia²⁶ e Andreia²⁷ que são pedagogas, com experiências em esco-

26 Nome fictício, sugerido pela professora participante do estudo.

27 A professora solicitou que fosse identificada por seu nome completo: Andreia Gomes da Silva. Ao longo do trabalho, referiremo-nos apenas ao primeiro nome.

las regulares e com mais de cinco anos de atuação em classes hospitalares.

Na recolha dos dados seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) ao considerarmos o caráter seletivo da memória e que, portanto, alguns eventos poderiam ser esquecidos de maneira consciente ou não. Daí a necessidade de traçarmos um roteiro que pudesse nos ajudar na mediação da construção narrativa das professoras caso se fizesse necessário. Inicialmente, havíamos pensado em seguir os passos propostos pelos autores no que se refere às principais fases da entrevista narrativa: Preparação; Iniciação; Narração central; Fases de perguntas e fala conclusiva (Ibidem). No entanto, no processo de aproximação com as professoras surgiu a ideia de utilizarmos o protocolo de pesquisa do projeto interinstitucional²⁸, conforme fizemos numa investigação com crianças atendidas em classes hospitalares (PASSEGGI; ROCHA, 2014; ROCHA, 2012).

Assumimos as rodas de conversas como método para a recolha das narrativas que aconteceram em três fases: no primeiro momento, fizemos o convite para a participação na pesquisa; no segundo, recorremos ao protocolo inicial para suscitar a narrativa; para fina-

28 Projeto Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?, financiado pelo Edital de Ciências Humanas [CNPq/Capes 07/2011-2, Processo n° 401519/2011-2] e desenvolvido por pesquisadores de seis universidades: UFRN, UFPE, Unicid, Unifesp, UFF e UFRR. Foi aprovado pelo Comitê de Ética Parecer n° 168.818. A pesquisa integra um projeto internacional “Raconter l'école en cours de scolarité”, coordenado por Martine Lani-Bayle (Université de Nantes), desenvolvido em rede por pesquisadores da França, Polônia, Bélgica, Suíça e Brasil.

lizar as participantes foram convidadas a deixar uma mensagem final. As perguntas para dinamizar a conversa foram surgindo no diálogo, o que justificou a elaboração de dois roteiros diferentes, um para cada professora. Para cada participante apresentamos a abertura e o fechamento das rodas de conversa e, em seguida, os dois roteiros foram sendo elaborados à medida em que as narrativas iam se desenrolando.

A abertura das rodas de conversa:

Gostaria de te convidar a imaginar, certo? Entrar no mundo da imaginação. Você que é professora de crianças imagine que chegou de outro planeta, bem distante, um profissional da área de saúde que não conhece o que é o hospital na Terra, não faz ideia do que é um hospital aqui e ele quer muito saber o que é um hospital. Mas, ele não quer saber por mim, ele quer saber por você que trabalha aqui como professora. O que você contaria para ele sobre o hospital?

O fechamento das rodas de conversa com as professoras:

Agora ele já está muito emocionado com todas as histórias que você contou. Ele nem imaginava que era tudo isso o hospital. Mas ele tem que voltar para o

planeta dele, pois precisa trabalhar. Ele gostaria de levar uma mensagem sua para os profissionais que trabalham nos hospitais do planeta dele. Qual mensagem você enviaria?

Ao narrar as suas experiências, as professoras foram refletindo sobre seu saber-fazer e seus conhecimentos, permitindo-se a escutar a elas mesmas, no processo de reflexividade biográfica (PASSEGGI, 2011).

Seguimos os direcionamentos de Jovchelovitch e Bauer (2002), acerca da análise temática para a compreensão hermenêutica das narrativas das professoras. A proposta dos autores volta-se para um procedimento gradual de redução do texto, que progressivamente é reduzido em dois ou três séries de paráfrases. Ou seja: “Primeiro, passagens inteiras, ou paráfrases, são parafraseadas em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido” (Ibidem, p. 107). Na prática, colocamos as narrativas em três colunas, com as seguintes distribuições: Transcrição: texto na íntegra; Paráfrase: Primeira redução – redução; Palavras-chave: Segunda redução e a palavra-tema.

A partir desse movimento de parafrasear, construímos os eixos e categorias para interpretar as narrativas das professoras. Para cada roda de conversa, criamos palavras-tema ampliadas e ordenadas em um sistema de categorização geral para todas as rodas de conversa.

Assumimos, para a análise das narrativas, o critério da categorização temática, agrupando suas falas em temas de significação e sentidos. Seguindo as orientações dos autores, quanto a duas etapas estruturais: *inventário* ao isolarmos os elementos; e *classificação* ao repartirmos os elementos, e assim procurar ou impor uma organização às mensagens.

Foi a partir dessas orientações que nos debruçamos sobre as narrativas das professoras da classe hospitalar, intencionando conhecer suas experiências na tentativa de depreender os sentidos atribuídos a ensinar e aprender na classe hospitalar.

ENSINAR E APRENDER NO HOSPITAL: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS

Apresentamos a seguir resultados das análises das narrativas (auto)biográficas das professoras. Evidenciando os eixos que delinearão nossas interpretações, no esforço de construir *com* as suas vozes reflexões sobre ensinar e aprender em classe hospitalar.

Experiências na classe hospitalar: entre o instituído e o instituinte

Nas narrativas as professoras rememoram conhecimentos, oriundos das formações iniciais e continuadas, além de fazer referência aos conceitos que envolvem as práticas pedagógicas em ambiente hospitalar,

bem como os saberes que vão sendo produzidos nas/ pelas experiências na classe hospitalar.

As professoras partilharam suas vivências, a partir do que entendemos como redes de conhecimentos e experiências, que vão sendo tecidas em suas práticas pedagógicas na classe hospitalar e, ao mesmo tempo, que revelam o que lhes acontece e como acontece, atribuindo significações às experiências, como sugere Passeggi (2011, p. 149):

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou.

Larrosa (2002, p. 21) propõe pensarmos a educação a partir da experiência e define a experiência como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que toca”. Nesse sentido, a experiência relaciona-se a eventos/acometimentos que foram significativos para nós e que de alguma forma nos mobilizou, inquietou, transformou. O autor fala em *sujeito da experiência*, que se define não por sua ação no mundo, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade fundamental e abertura essencial.

Assim, o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, ou seja, aberto a ocorrências de sua existência. No entanto, faz-se necessário esclarecer que a passividade, da qual refere-se Larrosa (2002, p. 19), relaciona-se à ideia de “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção”. Por isso, o sujeito da experiência se expõe, corre riscos, porque ao ser transformado também transforma e atribui significações aos acontecimentos que o afetam no decurso de sua vida.

Pereira (2007), ao tratar o instituinte como uma relação de forças permanentes, que alcança tanto as singularidades das resistências quanto a construção de novos sentidos dialogam com as falas das professoras. Existe a dualidade entre escola-educação X hospital-saúde? Estamos, pois, diante de um antagonismo? Podemos questionar o fato de que a escola, historicamente, tem sido considerada o lugar da educação e, portanto, de professores, e da mesma forma o hospital como espaço reservado para a saúde e seus profissionais?

Ao longo de suas narrativas, Andreia e Sophia contam as dificuldades de inserção do/a professor/a no ambiente hospitalar, neste lugar, destinado aos profissionais da saúde, elas adentram fazendo uma espécie de descaminho. A professora Andreia fala em *camuflagem*:

Então há vários profissionais que trabalham lá, os médicos que são os doutores, os enfermeiros, o pessoal todo de apoio, da limpeza e higienização do lugar e tam-

bém os professores, que estão lá meio que camuflados, muitas vezes, porque a prioridade não é a educação, é a saúde, e aí muitas vezes os profissionais de saúde percebem a saúde dissociada do todo, enxergam apenas a doença, e não a criança como um todo.

A camuflagem, da qual refere-se Andreia, trata-se da forma como ela percebe a entrada do professor num espaço no qual ele não tem uma função de prioridade, ou seja, a educação surge como algo secundário, ou mesmo coadjuvante, um corpo estranho no hospital na atenção à saúde da criança. Ela atribui a isso o fato dos profissionais da saúde apresentarem certa dificuldade em apreender a criança como um todo, não apenas a doença e o tratamento terapêutico. Na sua perspectiva, se a mirada dos profissionais da saúde ocorresse na abordagem do cuidado integral, a presença do professor no hospital não seria tão estranha, claro que existem exceções, com instituições hospitalares que trabalham com esse foco, mas de maneira geral o professor e a própria classe hospitalar, ainda, são vistos como brinquedistas e espaços lúdicos, sem a compreensão de uma intervenção pedagógica. Daí, quiçá, esteja a origem desse disfarce do professor. Ao adentrar no hospital ele percorre um longo caminho para que seu trabalho seja compreendido, valorizado e reconhecido. Fontes (2005) lembra que se faz necessário esclarecer que tanto a educação não é elemento

exclusivo da escola quanto a saúde não é elemento exclusivo do hospital.

A respeito da inserção do professor no hospital, Sophia diz:

No ambiente hospitalar, o professor foi visto por muito tempo como um profissional invasivo. Você está socialmente num universo que não é o seu, o seu lugar é a escola. Então assim, você tem que ter a sensibilidade de conquistar o seu espaço, porque você sabe que a coisa não é imediata. Até a própria mãe, a própria família quer saber da cura do filho, não está querendo saber de estudar agora.

A narrativa da professora revela que a saúde da criança, enquanto prioridade, não é vista apenas pelos profissionais da saúde, mas também pelas famílias. Entendemos ser essa ocorrência compreensível, após um diagnóstico de doença crônica, tudo que se deseja é o reestabelecimento físico da criança, os pais se angustiam com a situação de doença que acomete seus filhos, e o hospital é o lugar que, de certo modo, representa a possibilidade de cura. Naquele momento o primordial é, realmente, que os efeitos do adoecimento sejam minimizados e sanados. Por isso, ao dizer que o professor precisa ter a sensibilidade de conquistar seu espaço, a professora sugere uma sensibilidade também voltada à compreensão e acolhimento da família.

Aos poucos, com diálogos e ações que colaboram para vivências menos dolorosas e traumáticas, que podem surgir decorrentes das hospitalizações, os professores vão delineando seu espaço de atuação e ajudando a família a compreender que estudar no hospital é um direito dos seus filhos e pode colaborar no seu processo terapêutico.

Ao afirmarmos que o professor pode colaborar no processo terapêutico, não estamos nos referindo à doença, precisaríamos de estudos que confirmassem se a possibilidade de vivenciar experiências educativas no hospital colaboram para a resposta ao tratamento. O que queremos dizer é que a presença de professores pode contribuir na mediação da aceitação do tratamento, na diminuição dos desconfortos provocados pela hospitalização e na autoestima das crianças (ROCHA, 2012).

Cruzar fronteiras: uma atitude necessária

No processo de inserção no hospital, as professoras vão demonstrando que transpor barreiras é uma atitude necessária, para que o ensino no hospital aconteça. Sophia fala do “mundo do não pode” e da urgência em transformar no “mundo do pode tudo”, com responsabilidade.

Quando eu entrei para de fato começar a trabalhar eu entrei no ‘mundo do não pode’. Não estou falando da instituição, pelo contrário, acho que a instituição va-

loriza demais a educação, mas a sensação que eu tinha e que eu sempre falo é que parecia que eu estava entrando no ‘mundo do não pode’. Porque a gente teve uma capacitação com o pessoal do hospital, então, assim: pegar a criança no braço não pode; lanche na sala não pode; não pode manusear materiais coletivos; não pode socializar materiais. Eu disse: ‘Meu Deus! Se a base da Educação Infantil é a socialização. A gente começa por essa parte de socialização de material e trocas, não pode. Se der um brinquedo para a criança, ela não pode passar para o leito vizinho. Como eu vou trabalhar a interação dessas crianças?’

Observamos que um dos maiores desafios vivenciado por Sophia relaciona-se às questões de cuidado para evitar proliferação de bactérias e vírus, por meio de materiais pedagógicos, no hospital. As orientações que recebeu no curso de capacitação de Controle de Infecção Hospitalar inquietaram a professora, que vinha de uma escola regular, onde tais questões não são centrais, porém, no ambiente hospitalar elas se colocam como primordiais. O que fazer diante disso? Percebemos a sua preocupação com a socialização e interação das crianças, lembrando que são bases da Educação Infantil.

Constatamos que, nesse aspecto, a professora Andreia, por ter iniciado a sua prática docente na classe hospitalar, não vivenciou as mesmas angústias. Talvez, pelo que ela mesma considera como um fator positivo no seu percurso:

O professor que está habituado à escola tradicional [...] quando vai para um espaço como esse, às vezes, se prende um pouco em algumas questões. Eu acho, pode ser que eu esteja enganada. Eu tenho a impressão [de] que ele tem uma visão de exigir mais conteúdo, mais formalidades, eu diria. Do que o professor que não vivenciou isso. É claro que hoje eu já não sou mais aquela pessoa, nesse meio tempo eu fui para a escola regular que me agregou muito, muito. Que eu pude perceber coisas que eu não fazia antes, que eu acho que hoje são mais importantes. Mas, muito da classe hospitalar, do meu trabalho, eu levei para a escola regular e levo até hoje.

Para ela, a adaptação aconteceu naturalmente, no contato com os outros profissionais foi compreendendo o que era possível ou não realizar no hospital. Vale ressaltar que o processo de reflexividade biográfica marca a sua fala, quando ela diz que já não é mais a mesma pessoa, agregou conhecimentos, melhorou sua prática

e intercambiou os conhecimentos e experiências entre a escola regular e a classe hospitalar, afirmando: “Então, me tornei uma professora muito mais sensível e aberta, isso não quer dizer que seja um professor permissivo. Porque às vezes a coisa é confundida, ah, deixa tudo! Não é bem assim”.

As professoras, ao seu modo, vão construindo estratégias didáticas para irromper com os impedimentos físicos, estruturais, cognitivos, sociais e culturais no ambiente hospitalar. Andreia admite que “tem que ter regras, limites, mesmo no ambiente hospitalar. Tem que ter hora para algumas coisas, não dá pra ser sempre do jeito que a criança quer, agora você tem que ter sensibilidade e saber falar com aquela criança”. Apon-ta a sensibilidade como matriz de sua prática, como uma forma de aproximação com a criança para a negociação das regras e dos limites:

Então eu acho que é importante ter as regras, disciplina, dizer: ‘olhe agora a gente vai descer para lanchar’. Precisa fazer as atividades é um combinado que a gente tem. Mas tem que saber levar para não ficar uma coisa imposta, que aí é doloroso, eu acho, não é bom.

A narrativa de Andreia demonstra o respeito à criança, sensibilidade que desenvolveu como uma estratégia para a aproximação e realização das atividades com os alunos.

Atuar como professor no hospital exige coragem para cruzar fronteiras. E a fronteira que liga as enfermarias à UTI²⁹ não é fácil para o professor cruzar, tanto pela descrença nas respostas interativas das crianças, que, geralmente, estão com quadros clínicos muito delicados e com pouca resposta física – o que leva a um isolamento ainda maior da criança – quanto pelos procedimentos de cuidados para evitar infecção, já que os pacientes estão muito vulneráveis. No entanto, Sophia nos mostra, de modo tão bonito e sensível, que existem possibilidades de inserção do professor também nesse espaço.

Por várias vezes eu fui à UTI e foi negado, então fui à enfermeira-chefe, conversei com ela e minha proposta não era pedagógica ali e, claro que é pedagógica, a partir do momento que se trabalha a questão da humanização, a pedagogia está inserida.

Sophia e Andreia com suas narrativas nos ajudaram a reconhecer os desafios que envolvem o trabalho do professor na classe hospitalar e, ao mesmo tempo, reconhecer as estratégias que favorecem o que-fazer pedagógico, suas vivências muito nos ensinaram acerca da experiência formadora, em suas práticas educativas cotidianas, seja em hospitais ou casas de apoio.

Concepções de ensino e aprendizagem

A professora Sophia, ao lembrar dos atendimentos realizados às crianças na UTI, narra a seguinte história:

Outra criança, que estava também na UTI, eu levei atividades para ela, e a menina disse: ‘– Não adianta porque ele não está respondendo’. E toda vida quando eu chegava no COHI³⁰, ele era meu aluno, eu dizia: ‘– Diga meu amor!’ E ele respondia: ‘– Diga meu amor!’ Toda vida eu tive essas coisas, eu nunca chamo meus alunos pelo diminutivo ou apelido, porque como eu sou educadora infantil, eu tento trabalhar o nome na íntegra para as crianças irem se apropriando mesmo. Mas eu tinha essa coisa carinhosa, ‘minha flor’, ‘meu amor...’ Então, esse menino eu chamava de meu amor. Uma vez, ao sair do hospital, me chamaram lá em baixo e disseram: ‘– Professora diminua porque o menino grita quando a senhora vai embora’. Eu sorri e disse: ‘– Fazer o quê? Isso é amor!’ Fui para a UTI e me disseram: ‘– Professora não adianta, ele está em coma, não está ouvindo e a senhora vai perder o seu tempo’. É sempre

30 Centro de Onco-Hematologia Infantil.

uma questão de tempo. Eu penso ‘meu Deus, eu estou ganhando tempo’, só em estar do lado dele já é uma aprendizagem muito grande, porque aprendizagem pra mim é troca, eu ficar do lado dele eu estou aprendendo muito. Mas eu ia, conversava, contava história. Foi passando o tempo e eu indo, resistindo. Ele não tinha uma reação, de um dedinho mexido.

Na sua história Sophia revela a concepção de ensino e aprendizagem que ampara a sua prática pedagógica, tendo como matriz principal a noção de trocas, compartilhamentos e acompanhamento. Aqui ela torna visível que a prioridade no seu que-fazer é *estar com o outro*, não desistir da criança, embora a situação se coloque como sendo limitadora de interações, pelas condições de saúde do aluno. Chama atenção, ainda, o fato de ela perceber-se também como aprendiz no processo de ensinar no hospital. Embora, naquele momento, parecesse não existir uma aprendizagem da criança, para a professora fazia-se necessário dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido na enfermaria, antes das complicações da doença que a levou à UTI. Quando dizemos “embora parecesse não existir uma aprendizagem da criança”, somos movidas pelo desfecho narrado no atendimento da professora Sophia à criança:

Eu dizia 'olhe, a professora chegou meu amor'. E contava história e tal. Quando foi um belo dia, eu estava saindo do hospital e aquela criança sentada na calçada com a mãe. Eu disse: 'Menino você está aqui! Eu tomei um susto! Como alguém que estava na UTI, em coma, e, de repente, estava na calçada do hospital?' A mãe disse: 'Estamos esperando o carro do interior'. Eu falei pra ele: 'Você nem sabe quem sou eu?' Ele respondeu: 'Diga meu amor!' Diga aí se isso não é forte?! Ele lembrou, não do meu nome, mas do que nos ligava. E eu fiquei imaginando, veio a nuvenzinha, como toda professora constrói da questão imaginária, a fala da enfermeira dizendo: 'Ele não vai te ouvir'. E eu pensei, como valeu a pena!

Freire (1996, p. 30), ao discorrer sobre a consciência do inacabamento humano, profere: "Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade". A atitude de Sophia nos parece intrinsecamente relacionada com as palavras de Paulo Freire, no instante em que ela não aceita o não (não aceita o determinismo do coma), e constrói a sua história de ensino com a criança pautada no cuidado e acompanhamento, *no estar junto com o outro*, na

recusa de discursos instituídos, mas antes, como sugere Schaller (2008, p. 69), a professora reinventa o hospital como “um lugar [...] aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores”. Assim, todo lugar é aprendente, e, mesmo nos lugares menos improváveis, como a UTI, “os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem nele” (Ibidem, p. 69).

Um lugar aprendente suscita outras maneiras de aprender e ressignificar formas de ensinar já instituídas. O hospital, por suas características singulares, apresenta-se ao professor como um cenário desafiador para sua criatividade pedagógica, não basta transferir práticas escolares para a classe hospitalar, é preciso construir novos modelos pedagógicos. Nas falas das professoras observamos como elas sentem a necessidade de ressignificar os modos de ensinar, nos falamos em desafios, limitações e nas condições de aprendizagem das crianças, vejamos o relato de Andreia:

Na sala onde eu trabalho [...], elas têm um espaço cheio de possibilidades lúdicas e eu tenho que seduzi-las a fazer uma atividade comigo, escolar, digamos assim [...] Muitas vezes acontece isso, especialmente onde estou hoje, porque estou numa casa de apoio, atuo numa brinquedoteca, a criança entra num espaço cheio de estímulos, diferente do que

é no Varela que a criança vai diretamente para a classe hospitalar. Onde trabalho, até tem um espaço do atendimento, mas, eu raramente vou lá, ou fico lá com as crianças. Porque são cadeiras grandes, altas e as crianças que atendo, muitas vezes, são pequenininhas, é um espaço que tem um formato muito tradicional, tanto é que tem lousa, tem horas que eu uso, mas tem horas que não dá. Raramente eu uso, se eu atendo 50 crianças por mês, duas eu levo para esse espaço.

No excerto acima, a professora Andreia apresenta o cenário do seu trabalho na Casa de Apoio à Criança com Câncer, a brinquedoteca, demonstrando que os desafios são ainda maiores para ensinar nesse espaço, devido aos estímulos lúdicos do ambiente, o que a conduz à necessidade de construir estratégias para seduzir as crianças para fazer atividades escolares. Ela lembra que a sala estruturada no formato da escola não provoca muito interesse, nem para ela, nem para os alunos, reconhece que utilizá-la para o acompanhamento das crianças não é uma tática muito eficaz, tanto que o número de crianças que fazem atividades nessa sala é bem reduzido. Andreia conta:

Às vezes, eles querem ir pra lá, porque tem a lousa e vai remeter à questão da escola. O que acontece, quando eles en-

tram na brinquedoteca? É cheia de estímulos, jogos, brinquedos modernos, televisão, livros, então é difícil para a professora. Lá na escola, a criança vai à escola para estudar, não tem outra escolha. Então é difícil, mas acontece. Raríssimas vezes você quer um não, se a criança é muito pequena, ou se é a primeira vez que vai lá, eu tenho que perceber e dar oportunidade daquela criança explorar aquele espaço, antes de chegar, tomar pela mão e dizer ‘olha, agora vamos estudar’. Se eu fizer isso, aquela criança não vai querer mais voltar, não vai gostar daquele lugar, nem de mim. Então, quando é uma criança que a gente não conhece e que é a primeira vez que vai ali, eu deixo ela entrar, me apresento, digo que sou professora, meu nome e tal, que estamos estudando algumas coisas, e convido para que ao terminar de brincar vir fazer uma atividade. Em geral eu dou uns dez minutos, chamo ‘e aí, vamos?’ Eles vêm na mesma hora, vêm felizes, quer[em] fazer a atividade.

Vale destacar, ao mesmo tempo que a professora utiliza em poucos momentos o espaço de sala de aula, considera o desejo, quando surge, das crianças em fazer atividades nele, por remeter à escola, respeitando

o interesse, demonstrando sensibilidade e atenção à criança, como sendo parte do seu que-fazer pedagógico. Outro aspecto relevante trata-se das táticas que utiliza de aproximação com as crianças, ao permitir que elas conheçam a brinquedoteca, considerando ser importante vivenciar experiências lúdicas e, posteriormente, a exploração do espaço apresenta outras possibilidades para as crianças: fazer atividades escolares. Andreia ressalta as diferenças entre a criança que vai para a escola, sabendo que vai estudar, e a criança que vai para a brinquedoteca, imaginando que vai brincar. Daí a necessidade de ajustes na prática pedagógica, inferindo em novos modos de ensinar e aprender, a partir do tempo da criança e não do tempo institucional.

Sophia, ao contar suas experiências na classe hospitalar, demonstra o respeito que dispensa à criança, colocando-a em primeiro plano na sua prática pedagógica:

Nada melhor do que conhecer meu aluno e levar o currículo de uma forma bem lúdica, bem atrativa, respeitando. Porque eu acho que o maior defeito de uma prática pedagógica, ou outra profissional, é não aceitar a dor do outro. Quando meu aluno diz que não quer, porque está doendo, algumas pessoas dizem: 'Não tá doendo não'. Em você pode não doer, mas, eu olho para o meu aluno e digo:

‘eu acredito que está doendo, dói, pode chorar, aperte minha mão, pode chorar’. Eu tento participar o máximo desse momento da dor também, eu fico muito junto e não explico como vai ser o decorrer, mas tudo que ele me pergunta eu tento responder. E quando eu não sei, eu digo: ‘olhe, vou pesquisar’. ‘Professora, eu vou sentir isso quando eu tomar esse remédio?’ ‘Eita! agora eu não sei, vamos perguntar ao médico?’ Então assim, eu sempre tento estar muito junto nas questões dos porquês dos meus alunos.

A narrativa da professora indica sua preocupação em conhecer o aluno, sua história e o momento que ele enfrenta quando lhe propõe a realização das atividades, como também acreditar na criança, no que diz, empregando um tratamento ético e respeitoso. Acerca disso, Freire (1996, p. 18) afirma:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

No ato de ensinar no hospital, Sophia procura estar com a criança, entendendo ser necessário vivenciar intensamente experiências com a criança, mesmo nos momentos de dor, pois percebe que aquele momento é também formador para ela, enquanto professora e pessoa humana que deseja colaborar para a segurança afetiva da criança. Pois, para ela, legitimar a voz da criança, dar credibilidade a sua dor perpassa o ato de ensinar e aprender, já que ela diz compreender a aprendizagem como trocas, compartilhamento e *estar junto com o outro*.

Se refletirmos com as professoras, poderemos perceber que conhecer a história do aluno, respeitar seu tempo e suas possibilidades não são questões novas nas teorias educacionais, conforme apontaram Arroyo (2008), Piaget (1987) e Leontiev (1998), dentre outros. No entanto, a escola tem tido dificuldades de inserir em suas práticas cotidianas esses aspectos, talvez pela demanda de alunos, pela carga de trabalho dos professores etc. O novo nas falas das professoras reside no fato de colocarem tais problemas no centro de sua prática diária na classe hospitalar.

Conteúdos escolares: o que ensinar?

Qual seria o sentido da educação no ambiente hospitalar? As professoras preocupam-se com a educação das crianças no hospital e revelam os impasses referentes aos conteúdos escolares. O que ensinar para que essa educação seja reconhecida como continui-

dade do processo de escolarização da criança? Ao ser questionada sobre o que ensinar no hospital, a professora Sophia diz:

Eu acho assim, no ambiente que eu trabalho, a criança perde muito a identidade dela, é impressionante. A própria queda do cabelo, a própria doença que é muito discriminada. Todo esse contexto faz ela perder muito sua identidade. Eu penso que uma das questões mais importantes para o professor no hospital é trabalhar a questão da identidade. Mostrar a criança que ela tem uma identidade. Graças a Deus já mudou muito, mas eu ainda cheguei a pegar leito 82, 'ei menino do leito 82, fulano do leito 97'. São muitas coisas, esse é um menino ou uma menina? Porque está careca e não sabem o que é. Eles perdem muito a identidade. Por isso, acho que a base é fazer com que esses meninos reconheçam essa identidade humana. É o pontapé inicial, 'eu existo!' [...] Estar junto comigo nessa busca do eu, e construir essa identidade que está meio fragilizada.

A fala de Sophia mostra a preocupação com a identidade da criança doente, pela descaracterização que o processo de adoecimento e hospitalização pode acarrear.

tar no seu corpo e também na sua subjetividade, que a coloca numa situação de exclusão social, de baixa autoestima, de descrença em si mesma e no cerceamento de sua dignidade como pessoa humana. É possível que a inquietação da professora esteja marcada pelos princípios da Educação Infantil, que preconiza, na Proposta Pedagógica e Diversidade, que seja assegurada:

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p. 21)

Sendo assim, a questão da identidade da criança se apresenta como uma forma de resgatar a sua dignidade, enquanto pessoa humana. E esta identidade, na perspectiva de Ricoeur (2010), só poderia ser uma *identidade narrativa*, que, de certo modo, podemos estabelecer um diálogo com as recomendações para as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, no eixo Currículo, quando propõe que seja garantida às crianças: “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; como também, “situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações do cuidado pessoal, auto-organização, saúde e

bem-estar” (BRASIL, 2010, p. 25-26). Se ampliarmos tais experiências narrativas, não apenas como narrativas de histórias da literatura infantil e outros gêneros, mas também, narrativas de si, que compõem a história da criança, de suas experiências de mundo, de sua família, comunidade, dentre outros.

Ao falar sobre os conteúdos a serem ensinados às crianças na classe hospitalar, a professora Andreia faz as seguintes considerações:

Eu acho que depende do momento em que a criança está passando por aquela situação. Quando você vê que a criança está, de certa forma, fragilizada... aconteceu comigo, de eu chegar no hospital e a criança está deitadinha na cama, dormindo, e eu perguntar para a avó, como ela está? E a avó responder: ‘- Ela não está mais sentindo das pernas para baixo’. E, eu dizer: ‘- Ela vai melhorar!’ Se a gente for dizer isso como professor, podem dizer: ‘Que é isso?, professor não tem que dizer isso’. E quando eu disse: ‘- É isso mesmo, ela vai melhorar’. A criança acordou e disse assim: ‘- Tia Andreia, você tá aqui? Você trouxe minha tarefa?’ (muita emoção), isso não tem preço! E no outro dia você saber que aquela aluna não estava mais com você, que não iria mais vê-la porque ela veio a óbito! É do-

loroso, difícil, mas eu tento não me preocupar muito, quando eu falo que ensinar depende muito do momento da criança. Agora, se a criança está esperta, naquele momento do tratamento está bem, pode se movimentar, aí sim você tem possibilidades de ensinar coisas que planejou previamente, de acordo com o projeto, se veio da escola, se não veio. Vai nas dificuldades da criança e potencializa as possibilidades. Ensinar é difícil, o que ensinar é do momento.

A professora faz a seleção dos conteúdos a ser trabalhados com as crianças de acordo com a condição de cada uma delas, procurando perceber o que é possível ou não realizar no momento do atendimento. Ela faz seu planejamento, no entanto, são as crianças que direcionam seu fazer pedagógico. As faixas etárias no hospital e mesmo os níveis de aprendizagem das crianças são muito diversos, o que exige do professor muita flexibilização e atenção aos conteúdos a ensinar e quando ensinar.

Diante disso, os professores precisam estar atentos, verificando as possibilidades e os limites de cada aluno, assim, quando a lógica educativa da escola se materializa no hospital, são necessárias reflexões sobre o currículo, como recorda Taam (2004), para o professor o desafio não é de fazer apenas uma adaptação do currículo escolar no hospital, mas antes construir modelos edu-

cativos que respondam às peculiaridades do ambiente hospitalar e da criança em sua concretude.

Estudar no hospital é um direito e não um dever da criança

A professora Sophia afirma em sua narrativa que presença do/a professor/a no hospital trata-se de um direito: “é uma garantia por lei das crianças estarem estudando”. Por esse motivo, acredita que sua função implica responsabilidade de ajudar a criança compreender seus direitos cidadãos:

Quer dizer, eu enquanto cidadã, eu enquanto direito, a criança precisa saber apropriar-se dos direitos dela enquanto cidadã. Porque ela fica muito ofuscada e muito focada na questão da doença, desse universo fechado. Enquanto educador precisamos ajudar a perceber que a criança é cidadão de direitos. Ela tem direitos.

A escolarização da criança doente trata-se de um direito, não de um dever. Também são utilizados recursos pelas professoras como estratégias para garantir os direitos das crianças, por isso o lúdico é um eixo norteador das práticas em classes hospitalares. A professora Sophia destaca também a necessidade de uma escuta pedagógica para que o direito da criança seja garantido:

Dei aula a uma adolescente hoje, só para te mostrar uma situação, e estamos trabalhando com o Estatuto da Criança e do Adolescente as questões dos direitos, da moradia. E aí vou trabalhar como? Apenas colagem com a criança? Não posso, tenho que ir além. Nesse momento recorro ao currículo, qual a questão curricular que eu posso de forma prazerosa trazer para o meu aluno. E eu sentei com ela no computador e disse: ‘E aí, vamos fazer uma pesquisa? Nos vários tipos de moradia e tal...’ Eu gosto muito de puxar do meu aluno e como é projeto a necessidade tem que vir do meu aluno. Então eu expliquei que na Educação Infantil eu estou trabalhando moradia, expliquei o direito... ela olhou pra mim e disse: ‘Pois deixe eu fazer um texto, sobre casa, minha casa’. Eu perguntei, ‘como é sua casa?’ Ela contou de uma casa bem precária, eu quero fazer um texto solicitando as pessoas construir uma casa pra mim, porque o médico disse que tem que ser forrada. Olha aí! Onde é que eu, professora, posso parar e dizer não porque a gente vai trabalhar os diferentes tipos de moradia? Artigo... O que eu faço, vamos, temos que deixar fluir mesmo. E ela construiu o texto sobre a casa dela,

muito bem escrito, bem colocado. E os erros de português, o que eu faço? Eu sou professora, eu preciso chegar junto do meu aluno e dizer: ‘Olha, o verbo tal só pode ser assim’, mas como vou chegar nisso se o momento está muito sensível? Se é um apelo que essa minha aluna está fazendo?! Eu tenho esse cuidado de trabalhar a questão pedagógica e ter o respeito pelo momento do meu aluno.

A professora vai delineando sua prática pedagógica, centrada no aluno, garantindo o direito a conhecer, se expressar e crescer com qualidade, valorizando, assim, o conhecimento e a curiosidade de mundo da criança e do adolescente, conduzindo de forma prazerosa a aprendizagem, sobretudo, porque a escolarização no hospital não pode ser um aspecto que provoque mais estresse para o aluno/paciente, e sim precisa lhes proporcionar qualidade de vida. A narrativa de Sophia também demonstra a flexibilização de sua ação de ensino. Sua preocupação está centrada na aprendizagem significativa do/a aluno/a no momento em que a relação pedagógica está acontecendo. Um ensino vivo, em transformação e com intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras guiaram nossas reflexões em torno da compreensão da prática pedagógica em classe hospitalar, além de mostrar os sentidos atribuídos por elas às suas práticas pedagógicas na classe hospitalar. Trabalhar em classe hospitalar conduz a uma (trans)formação constante para as professoras, um processo realmente autopoietico, de reinvenção e busca de uma identidade profissional em suas práticas cotidianas. Elas narraram o que compreendem por ensinar e aprender no hospital, e mostram que suas experiências nos ajudam a questionar os lugares de ensinar e aprender instituídos e instituintes.

Transpor barreiras e cruzar fronteiras coloca-se como uma atitude necessária para que o ensino e a aprendizagem ocorram na classe hospitalar. Isso foi demonstrado em suas concepções de ensino, nas seleções de conteúdos didáticos e na afirmação do direito à escolarização hospitalar.

A fim de colocarmos mais uma vez em evidência as narrativas das professoras, deixamos as mensagens enviadas ao término das rodas de conversa pelas professoras Andreia e Sophia, respectivamente:

Necessidade de articulação entre os profissionais, para oferecer uma assistência de excelência para as crianças, sem esse diálogo ficam lacunas. Precisamos acolher aquela criança, acolher a mãe [...].

Acho que é importante ter sensibilidade e articulação dos profissionais. E saber dar informações, eu sinto falta de saber mais, sempre mais, não é um saber por simplesmente saber como curiosidade, mas pela possibilidade de eu oferecer o meu melhor para aquela criança. Gostaria que todos os professores pudessem vivenciar experiências em classes hospitalares, seríamos mais sensíveis.

Uma frase: Ação, reflexão e ação novamente. A gente está sempre nessa. O professor desse hospital que ele vai, ele dizer: Haja, reflita sua ação e haja de novo, não pare! Movimento, movimento, movimento. Ação-reflexão-ação!

Nas mensagens finais enviadas pelas professoras, destacamos: articulação, diálogos, acolhimento, sensibilidade, curiosidade, ação, reflexão e ação novamente. As professoras nos dão pistas concretas sobre ensinar e aprender na classe hospitalar, mostram a necessidade de um posicionamento político e ético na atenção à criança hospitalizada, um cuidado compartilhado entre os profissionais que desejam um atendimento de excelência aos pacientes pediátricos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/AFdkc4>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/He15Ya>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 119-138, maio/ago. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-83.

MENDES, E. V. As redes de atenção à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2297-2305, ago. 2010.

_____. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. C.; ROCHA, S. Récits d'enfants hospitalisés sur leur accueil en milieu hospitalier. In: LANI-BAILLE, M.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Raconter l'école** : à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014b. p. 49-58.

PEREIRA, W. C. C. Movimento institucionalista: principais abordagens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**

gia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 6-16, jan./jun. 2007.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. v. 1.

ROCHA, S. M. **Narrativas infantis**: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SCHALLER, J.-J. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal; São Paulo: UFRN; Paulus, 2008. p. 67-84.

TAAM, R. **Pelas trilhas da emoção**: a educação no espaço da saúde. Maringá: Eduem, 2004.

AS METODOLOGIAS ATIVAS: TECENDO O CONHECIMENTO E DESENVOLVENDO A AUTONOMIA

*Elys Gardênia de Freitas Lopes
Francisco Milton Mendes Neto
Lucianna Marylin Batista de Almeida*

INTRODUÇÃO

As transformações nas formas de ensinar e, conseqüentemente, na formação dos saberes consiste na concepção de que “aprender não é memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo” (PERRENOUD, 2000, p. 30). Pode-se inferir que o processo de ensino é bastante amplo, inclui diversas variantes que precisam ser contextualizadas. O simples repasse de conteúdos e informações não garante a aprendizagem, deste modo, é preciso a adoção de metodologias e de ferramentas pedagógicas que possibilitem ressignificar as formas de

como os alunos são vistos no espaço escolar, partindo da concepção de que estes já trazem consigo saberes essenciais para o seu processo de formação. Uma das maiores virtudes do ensino é intermediar as diferentes formas de conhecimento, propiciando novos olhares para a compreensão da realidade.

Em virtude das constantes mudanças nas formas de ensino, faz-se necessário o emprego de práticas educativas que visem à participação ativa dos alunos, que instiguem a autonomia, que possibilitem a valorização das características individuais e dos conhecimentos prévios e que propiciem aplicar a correlação entre teoria e prática, visto que ainda constitui-se, nas instituições de ensino, um obstáculo à realização dessa inter-relação de conceitos e de aplicabilidade, dificultando o processo de aprendizagem. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980) “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece; descubra-se o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos”.

Diante do exposto acima, faz-se necessária a utilização, no âmbito educacional, de metodologias que propiciem uma maior interação entre aluno e professor, no intuito de estimular características essenciais, como o estudo autodirigido, a construção da autonomia e a aplicação simultânea entre teoria e prática. Deste modo, pode-se destacar, como atuantes desse processo, a aprendizagem baseada em problemas (Problem-Based Learning – PBL) e a sala de aula invertida (Flipped Classroom), que se constituem como metodo-

logias ativas que possibilitam a participação colaborativa do aluno no processo de construção do saber.

O objetivo precípua deste capítulo consiste em ressaltar como o emprego da PBL e da sala de aula invertida podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional, contribuindo para a formação de saberes e, conseqüentemente, para a construção de uma visão ampliada do ato de educar e formar indivíduos. Logo, por serem metodologias ativas, possuem mecanismos que propiciam vivenciar práticas educativas em que é possível aplicar teoria e prática de maneira interativa, de forma individual e/ou em grupo, bem como fazer uso de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, tendo como ênfase a valorização das características individuais e o desenvolvimento das habilidades da autonomia, comunicação, raciocínio crítico, entre outras.

A estrutura deste capítulo está organizada em três seções. A primeira trata da contextualização histórica das metodologias ativas no ensino, especificamente, no Brasil, ressaltando o seu processo de criação e de aplicação, bem como enfatiza as principais mudanças ocorridas no sistema educacional em virtude do surgimento dessas metodologias. A segunda e a terceira seções descrevem as metodologias ativas: PBL e sala de aula invertida, apontando definições e conceitos, bem como apresentando os passos necessários para a aplicação destas no âmbito escolar, ressaltando a importância dessas metodologias no processo de construção dos saberes e da autonomia crítica.

Concernente à metodologia aplicada, este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, empregando fontes secundárias constituídas por livros, artigos, resoluções, pareceres e sítios eletrônicos, em que foram referenciados alguns dos principais articuladores que discorrem sobre a temática, autores como Howard Barrows, Bergmann, Sams e Valente, no intuito de favorecer a ampliação de novos saberes e o aprofundamento teórico.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO

Compreende-se que neste cenário de sucessivas modificações no âmbito educacional um fator fundamental que requer destaque faz referência à prática do professor, sendo necessária por parte desse a adoção de mudanças metodológicas nas formas de abordar os conteúdos, bem como do papel em que esse passa a figurar em sala de aula, transformando sua figura de detentor para facilitador do conhecimento, considerando que este seja capaz de submeter-se a um processo constante de construção e reconstrução de saberes, estimulando o pensamento crítico e embasando-se no aprender a aprender. Diante desse cenário, o papel do aluno também sofre alteração, passando de passivo à protagonista do processo de ensino.

A valorização de uma aprendizagem significativa pode ser percebida com a aplicação de metodologias

ativas de ensino. De acordo com Educação e Medicina (2017), “metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais e/ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Desse modo, a aplicação dessas metodologias objetiva desenvolver formas de aprender, podendo utilizar experiências reais ou simuladas.

No que tange à definição de Mitre et al. (2008), estes autores ressaltam que as metodologias ativas constituem uma estratégia de ensino-aprendizagem, pois têm como foco motivar o discente, fazendo uso de problemas para o envolvimento ativo dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, bem como para a formação de grupos tutoriais de trabalho. Compartilhando de pensamento semelhante, Sakai e Lima (1996) enfatizam que a resolução de problemas tem como propósito fazer com que o discente realize estudos e assimile determinados conteúdos.

O surgimento das metodologias ativas no Brasil está associado ao movimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que ocorreu em 1932. Nessa concepção de ensino prevalece a valorização da diversidade, o respeito às individualidades do sujeito e a construção de uma sociedade democrática. O idealizador desse movimento centra-se na figura de John Dewey, que embasava suas ideias na valorização de uma aprendizagem significativa, sendo esta mediada pela participação concomitante do professor e aluno. Deste modo, a definição de metodologias ativas está direta-

mente relacionada às concepções de Dewey, visto que este já discutia, em 1930, a importância de considerar o aluno como foco do processo de ensino e principal formador da sua aprendizagem, enfatizando suas necessidades e interesses (MENEZES; SANTOS, 2001).

As metodologias ativas de aprendizagem surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos.

De acordo com Barbosa e Moura (2013, p. 55):

Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

Observa-se que as denominadas metodologias ativas, ao terem o professor como agente facilitador do processo de aprendizagem, têm os alunos de forma ativa buscando o conhecimento conforme suas necessidades, interesses, preferências e ritmo. Deste modo, Anderson (2007 apud CACEFFO; ROCHA; AZEVEDO,

2011) afirma que o modelo de aprendizado ativo apresenta uma série de características benéficas ao ensino, em que as principais são: aumento do engajamento e participação dos alunos, capacidade do professor ter acesso, em tempo real, ao entendimento dos alunos e integração de material dos alunos nas discussões da sala de aula.

Com base nesses fatos, Piccini (2016) fez um infográfico (Quadro 1) comparando as características da aprendizagem ativa com aprendizagem passiva (tradicional), ressaltando as qualidades da primeira.

Quadro 1 – Aspectos gerais.

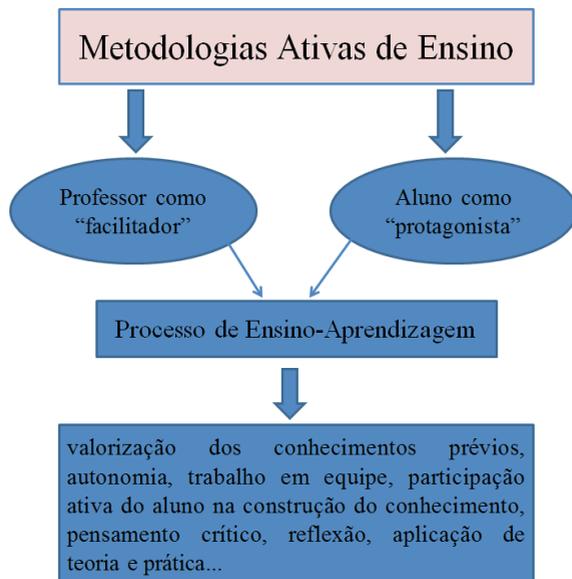
APRENDIZAGEM ATIVA	APRENDIZAGEM PASSIVA
Questionar e formular perguntas.	Não questionar ou escrever notas.
Refletir, pensar criticamente e explorar o conteúdo.	Estudar e ler friamente, apenas reproduzindo informações.
Adotar hábitos regulares de leitura, escrita e engajamento com o estudo.	Estudar muito apenas um dia antes da prova, sem regularidade.
Integrar os estudos à vida social.	Não integrar os estudos à vida social.
Ser presente e concentrado nos estudos.	Estar distante e desconcentrado.

Fonte: Piccini (2016).

Percebe-se que, no método ativo, os alunos são considerados protagonistas do processo das ações pedagógicas e que o conhecimento é concebido de forma colaborativa. A Figura 1 apresenta alguns dos

princípios predominantes ao se utilizar as metodologias ativas.

Figura 1 – Princípios das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Elaboração dos autores.

Com base na ilustração anterior, observa-se que as metodologias ativas constituem-se como uma possível forma de desenvolver no aluno a autonomia e participação no seu processo de construção da aprendizagem, de forma dinâmica e colaborativa. As seções a seguir abordarão a contextualização histórica e as características predominantes das metodologias ativas: PBL e sala de aula invertida. Essa abordagem propicia-

rá destacar, de forma mais detalhada, como funciona o processo de aplicação dessas metodologias de ensino.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA COMO METODOLOGIA PROPULSORA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Com o emprego da PBL, no âmbito educacional, é possível desenvolver práticas pedagógicas que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, as habilidades e as competências do aprender a aprender e que estimula a formação de novos saberes, pautando-se na compreensão de que a aprendizagem pressupõe a participação das figuras do aluno e do professor na efetivação das fases do processo educativo.

Tendo como base a utilização de métodos e recursos ativos de aprendizagem, a PBL consiste em uma metodologia ativa de ensino que surgiu em 1960, proposta por uma equipe de professores da Universidade de McMaster, no Canadá, e, em seguida, foi introduzida na Holanda, sendo, posteriormente, propagada em outros países. Foi inicialmente desenvolvida e aplicada no curso de Medicina e, posteriormente, ampliou-se a outros cursos³¹. Pode-se destacar como um dos principais articuladores desse grupo Howard Barrows e de-

31 Engenharia, Ciência da Computação, Administração, Contabilidade, Economia, Filosofia, Biblioteconomia, Pedagogia, Direito, Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Biologia, Química, Matemática, Artes Visuais, entre outros cursos superiores.

mais integrantes como Jim Anderson e John Evans, que refletiram o currículo da faculdade de Medicina, a partir de 1966, implantado oficialmente em 1969 (HILLEN; SCHERPBIER; WIJNEN, 2010). Barrows acreditava na concepção de que era necessário obter o conhecimento prático, em conjunto com o teórico (DE-LISLE, 2000; O'GRADY et al., 2012).

No Brasil, a PBL foi inicialmente introduzida na Faculdade de Medicina de Marília (Fanema), em 1997. Em sequência foi implantada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1998. Vale ressaltar que, atualmente, outras instituições³² de ensino também utilizam essa metodologia na sua estrutura curricular, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Parecer CNE/CES nº 116/2014 e Resolução CNE/CES nº 3/2014 (ESCOLAS MÉDICAS, 2017). É importante destacar que a PBL pode contemplar todos os níveis de ensino, desde instituições de nível superior (WILKERSON; GIJSELAERS, 1996) até escolas de grau fundamental e médio (FOGARTY, 1998).

A base teórica que serviu de inspiração para a PBL alicerça-se na Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação

32 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral (UFC); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru (UFPE); Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus Caicó (UFRN); Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Campus Mossoró (Ufersa); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Campus Sorocaba (PUC-SP); entre outras instituições de ensino.

de Jonh Dewey, representante que se destacou no movimento da Escola Nova, em virtude de já ressaltar a importância de práticas de ensino centradas na aprendizagem e com cerne no aluno, bem como fazia uso de problemas ou de situações que estimulavam a adoção de procedimentos criativos de investigação e resolução (CAMBI, 1999).

De acordo com Ribeiro (2008), a PBL consiste em uma metodologia de ensino com características construtivistas. Inicialmente, na sua aplicação, utiliza situações-problemas de forma contextualizada, obedecendo a critérios de formulação, no intuito de conduzir e estimular a aprendizagem, bem como de favorecer situações e soluções significativas. Assim, na medida em que propicia a participação ativa do aluno no processo de formação do conhecimento, evidencia a necessidade e relevância de aprender por meio da busca constante por respostas, fazendo uso de contextos da prática quotidiana (BERBEL, 1998). Para isso, utilizam-se de problemas reais ou simulados como recurso pedagógico, objetivando desenvolver o raciocínio crítico e argumentativo dos alunos, as competências e habilidades, estimulando a criatividade, a autonomia, bem como a obtenção de saberes primordiais para a área de formação (RIBEIRO; MIZUKAMI, 2004).

Conforme Perrenoud (2000, p. 17), é necessário o cumprimento de cinco competências específicas para gerir o processo de gradação da aprendizagem, assim elencadas: conceder e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; ad-

quirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. O autor ainda ressalta que “a verdadeira competência pedagógica consiste em relacionar os conteúdos a objetivos, a situações de aprendizagem” (Ibidem, p. 27). Dessa forma, pode-se considerar como uma tarefa essencial à realização de propostas pedagógicas que visem ao desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, em que estes estejam aptos a resolver e contextualizar problemas do cotidiano de forma crítica.

Barrows (1986) ressalta que a PBL se constitui como um método ativo de aprendizagem, fazendo uso de problemas como condição inicial para a obtenção e associação de novos conhecimentos. O professor irá atuar como facilitador no processo de aprendizagem, e o ensino tem como foco o aluno e sua participação ativa nesse processo. Os problemas são utilizados como disparadores e estimulantes para a aprendizagem, bem como para o desenvolvimento das habilidades de resolução.

Concernente à ótica do autor elencado, ele enfatiza que existem seis características primordiais para aplicação da PBL, assim descritas: aprendizagem centrada no aluno; a aprendizagem ocorre em pequenos grupos; os professores são facilitadores ou guias; os problemas formam o foco e o estímulo originais para

a aprendizagem; os problemas são um veículo para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas clínicos e as novas informações são adquiridas pela aprendizagem autodirigida (Idem, 1996). Diante desse contexto, percebe-se a importância em aplicar formas metodológicas de abordagem que propiciem ao aluno o desenvolvimento da autonomia no processo de construção da sua própria aprendizagem de maneira individual e em grupo e o estímulo à capacidade de comunicação e interação. Essa abordagem vai ao encontro das ideias de Freire (1982, p. 4-6) quando afirma que “se faz necessário diminuir a distância entre o discurso e a prática [...]. É preciso que o educador testemunhe ao educando o gosto pela pergunta e o respeito à pergunta”. De acordo com o autor, é preciso instigar os alunos a aplicarem, no âmbito escolar, uma pedagogia da pergunta, em oposição à pedagogia da contestação, da resposta.

Seguindo a concepção de Berbel (1998), faz-se necessário seguir alguns passos para a execução prática da PBL em um grupo tutorial: leitura do problema; identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; identificação dos problemas propostos; formulação de hipóteses (*brainstorming*); resumo das hipóteses; formulação dos objetivos de aprendizagem; estudo individual dos objetivos de aprendizagem e rediscussão do problema diante dos novos conhecimentos adquiridos. Ressalta-se que para aplicação desses passos é necessária a formação de grupos de alunos, constituídos por no máximo dez participantes, sendo que em

cada sessão são selecionados um coordenador e um relator que irão desempenhar funções estratégicas na equipe. Para o cumprimento do ciclo da PBL, são realizadas duas sessões tutoriais com as fases de abertura e fechamento (SANTOS et al., 2007).

O trabalho por meio da formação de pequenos grupos possibilita aos alunos a utilização de métodos específicos para a solução de problemas e para a obtenção de conhecimentos conceituais, visto que propicia a exposição de ideias e o compartilhamento das responsabilidades na resolução das situações-problema (WILKERSON; GIJSELAERS, 1996).

Durante a realização da fase de abertura da PBL, os facilitadores apresentam aos grupos de alunos uma situação-problema para possível resolução. Em sequência, as equipes buscam solucionar o problema proposto, identificando os objetivos de aprendizagem e desenvolvendo múltiplas habilidades até conseguirem prosseguir para a fase de fechamento. Para Perrenoud (2000, p. 81), “trabalhar em equipe é uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”. Nesse sentido, o trabalho em grupo propicia uma aprendizagem cooperativa, oportunizando a formação pessoal e coletiva.

Após a realização de pesquisas relacionadas à PBL, observa-se que esta metodologia vem sendo utilizada em diversos cursos superiores, já anteriormente descritos. Muitos destes utilizam ainda, para execução prática da PBL, ferramentas de Tecnologia da In-

formação e da Comunicação (TIC), por exemplo, o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que se constituem como recursos pedagógicos que auxiliam no processo de ensino e que possibilitam a interação e a troca de informações, características também observáveis na aprendizagem baseada em problemas.

Segundo O’Grady et al. (2012), a aplicação da PBL favorece e estimula as relações entre professor e aluno de forma mais integrada, considerando essa correlação em conjunto com os conteúdos a ser abordados. Dessa forma, o professor irá atuar como mediador, incentivando os alunos na construção e interpretação do conhecimento, possibilitando a inserção de situações de aprendizagem.

A SALA DE AULA INVERTIDA COMO METODOLOGIA ATIVA PROPULSORA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os primeiros estudos dessa metodologia foram realizados por Eric Mazur, na Universidade de Harvard, nos anos 1990. Naquela época ele afirmou que “o computador em breve será parte integral da educação” (MAZUR, 1991). Outro trabalho que demonstrou resultados positivos na utilização do método foi proposto por Lage, Platt e Treglia (2000), no qual professores da Universidade de Miami, nos Estados Unidos, aplicaram o método, chamado de “Inverted Classroom” em disciplinas de Introdução à Economia.

Strayer (2007) relata o experimento do método na Universidade Midwestern Christian Liberal Arts, com os dados sendo coletados em 2004, onde demonstrou que os estudantes sentiram grande inovação e espírito de cooperação, comparados ao método tradicional, porém muitos relataram insatisfação, concluindo que para aplicação desse método de ensino deve ocorrer um bom planejamento e organização do professor.

De acordo com Tucker (2012), em 2008, dois professores de Química da Woodland Park High School, Aaron Sams e Jonathan Bergmann, desenvolveram um projeto onde passaram a produzir vídeos do conteúdo das aulas e postar este material, de modo que os alunos ausentes pudessem acompanhar a matéria. Para sua surpresa, não somente os ausentes, mas também os outros alunos passaram a acessar o material publicado, utilizando-o como reforço de estudo.

Conforme Bergmann e Sams (2012), autores desse método de ensino, a sala de aula invertida é o nome que se dá à metodologia que inverte a lógica de organização da sala de aula, ou seja, é uma modalidade de Ensino Híbrido (do inglês Blended Learning ou *b-learning*) na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes do aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas, como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios, entre outras.

Os autores trabalharam com a ideia da inversão da sequência, em que o ensino deveria se iniciar pelas

habilidades de ordem inferior de pensamento e ir gradativamente avançando. Para eles essa dinâmica deve ser invertida. As habilidades de ordem superior serão foco dos encontros presenciais entre estudantes e professores, que se dedicarão às ações de aplicar, analisar, avaliar e criar.

De acordo com Educause (7 THINGS..., 2012), a inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno, que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina.

Segundo o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014), as regras básicas para inverter a sala de aula são: a) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamentos, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line; b) os alunos recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; c) os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; e d) tanto o material a

ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

Consoante a isso, Lankenau (2013, p. 3) afirma que dentre os fundamentos utilizados pela metodologia da sala de aula invertida, podem-se identificar os seguintes:

- Enfoque construtivista;
- Mudança do papel do professor e do aluno;
- Centrado no aluno;
- Cursos fundamentados no ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb;
- Os alunos se responsabilizam por sua aprendizagem;
- Atividades relacionadas com a realidade.

O *Flipped Classroom Field Guide* (2014) apresenta diversos exemplos de disciplinas desenvolvidas em diferentes universidades, sendo dois bastante distintos desenvolvidos e utilizados na Harvard University e no MIT, onde ambos adotaram a estratégia da sala de aula invertida, implantada em algumas disciplinas. Essas universidades têm inovado seus métodos de ensino, procurando adequá-los para que possam explorar os avanços das tecnologias educacionais, bem como minimizar a evasão e o nível de reprovação em disciplinas, por exemplo, Física.

Outros estudos foram produzidos pela equipe de Eric Mazur da Harvard University e o estudo sobre o

TEAL/Estúdio de Física do MIT, em todos eles a avaliação dos resultados do desempenho dos alunos que participaram de experiências usando a abordagem da sala de aula invertida foi muito positiva.

No Brasil, apesar de ainda ser pouco difundida, a metodologia já alcançou bastante sucesso. Um deles é no Instituto Militar de Engenharia (IME) e o outro na Universidade Presbiteriana Mackenzie, ambas estão usando no ensino de Engenharia, o que é bem interessante, pois costuma-se associar a sala de aula invertida às áreas de humanas e ciências sociais, enquanto, na verdade, ela pode ser bem aplicada em qualquer disciplina e área do conhecimento.

Por meio de levantamento bibliográfico, Valente (2014) identificou pontos positivos relacionados ao uso dessa metodologia, como: possibilidade dos alunos trabalharem em ritmo próprio e desenvolverem o máximo de compreensão possível; identificação prévia, por parte dos alunos, de pontos que precisam ser mais bem assimilados e formulação de dúvidas que podem ser esclarecidas em sala de aula; possibilidade de customização, por parte do professor, das atividades da sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos e incentivo a trocas sociais, entre colegas, por meio das atividades em sala de aula.

O referido autor também identificou preocupações e críticas. Alguns professores consideram que já existe uma dificuldade de aprendizagem em aulas tradicionais e julgam que será ainda mais difícil aprender da forma proposta. A dependência da tecnologia é outro

aspecto preocupante para alguns, pois consideram que isso pode criar um ambiente desigual de aprendizagem, e o ponto mais problemático é a possibilidade de o aluno não se preparar antes da aula e, conseqüentemente, não ter condições de acompanhar as atividades presenciais.

Para todos esses argumentos, existem contra-argumentos e soluções que podem ser implantadas para superar essas dificuldades. Por exemplo, Bergmann e Sams (2014) gravam DVDs para os alunos que não dispõem de internet em casa. A solução para os alunos que não se preparam antes das aulas é a realização de tarefas ou autoavaliações que são computadas no processo de avaliação formal do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas têm como essência a valorização da participação do aluno no seu processo de aprendizagem, considerando-o principal formador do próprio conhecimento. Desse modo, tem como foco a aplicação de um estudo autodirigido, estimulando a autonomia e a capacidade de reflexão e do pensamento crítico. Diante desse cenário, o professor atuará como facilitador do processo de ensino-aprendizagem; e o aluno, como protagonista, ressaltando a concepção de que se torna possível que o aprendizado ocorra de forma colaborativa, com a participação simultânea de ambas as figuras atuantes nesse processo.

Em virtude das constantes mudanças nas concepções de ensino, que conseqüentemente vêm ampliando a representatividade e a participação do aluno no contexto educacional, torna-se fundamental que a educação possibilite aos educandos a promoção da autonomia, individual e coletiva, destacando a necessidade de desenvolver uma ótica de interdependência entre as diferentes áreas do saber. Desse modo, depreende-se que para aprender é necessário ressignificar as diversas relações existentes no processo de ensino. Nesse sentido, é importante o emprego de práticas educacionais instigantes, que estejam relacionadas a vivências diariamente observáveis, que oportunizem relacionar teoria e prática, ou seja, em que seja possível correlacionar os conteúdos apresentados com a experiência vivida. Essas práticas podem ser verificadas por meio da aplicação das metodologias ativas PBL e sala de aula invertida.

Observa-se que a PBL e a sala de aula invertida vêm sendo amplamente difundidas nas instituições de ensino, visto que possibilitam a introdução de novos recursos metodológicos e pedagógicos, bem como auxiliam na formação do conhecimento, aspectos relevantes e exigíveis na sociedade vigente. Pode-se afirmar que se constituem como propostas de minimização da fragmentação dos conteúdos, integrando as diferentes áreas do saber, propiciando a aplicação da teoria e da prática e a percepção das competências e dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem.

Com o emprego das metodologias descritas, os significados conceituais passam por um processo de ativação, propiciando a ampliação de perspectivas e conseqüentemente do aprendizado. Essas metodologias promovem o desenvolvimento de habilidades e atitudes, interação entre grupos, capacidade de argumentação e do raciocínio crítico, estudo autodirigido, autonomia, entre outras. Dessa forma, faz-se necessária a utilização de metodologias que façam com que o ensino tenha sentido para o aluno, de modo que este consiga perceber o significado em assimilar os conteúdos que precisa aprender.

O desenvolvimento deste capítulo constitui-se como um recurso essencial para a fundamentação bibliográfica de produções científicas sobre o tema. Com base nas pesquisas realizadas, foi possível observar o que já foi produzido sobre a temática, quais os principais enfoques e características em comum, as contribuições e lacunas que merecem maior aprofundamento teórico, o processo de evolução das investigações, principais autores, possibilidade de ampliação de trabalhos futuros, entre outras contribuições.

REFERÊNCIAS

- 7 THINGS you should know about flipped classrooms. **Educause**, Louisville, 7 fev. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/G7RDnn>>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psico-**

logia educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, Edinburgh, v. 20, n. 6, p. 481-486, nov. 1986.

_____. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In: WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. H. (Eds.). **Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 3-11.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas: educação e medicina. **Educação & Medicina**, Goiânia, 24 fev. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/LjL774>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Washington,

DC: International Society for Technology in Education, 2012.

CACEFFO, R. E.; ROCHA, H. V.; AZEVEDO, R. J. Ferramenta de apoio para o aprendizado ativo usando dispositivos com caneta eletrônica. **Brazilian Journal of Computers in Education**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25, ago. 2011.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto: Asa, 2000.

FOGARTY, R. J. **Problem-based learning**: a collection of articles. Arlington Heights: Skylight, 1998.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, 1982. Disponível em: <<https://goo.gl/qMYBsE>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

HILLEN, H.; SCHERPBIER, A.; WIJNEN, W. History of problem-based learning in medical education. In: VAN BERKEL, H. et al. (Eds.). **Lessons from problem-based learning**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 5-13.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning

environment. **The Journal of Economic Education**, Abingdon, v. 31, n. 1, p. 30-43, inverno 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/qgao1r>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

LANKENAU, M. Aula invertida: nueva forma de impartir cursos. **Prezi**, [S.l], 29 maio 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/TRVtWB>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MAZUR, E. Can we teach computers to teach? **Computers in Physics**, College Park, v. 5, n. 1, p. 31-38, jan./fev. 1991. Disponível em: <<https://goo.gl/yuqT6d>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Educabrazil: informação para a formação**, São Paulo, 1º jan. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/WH4r2f>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Edição especial. Disponível em: <<https://goo.gl/yNRnSN>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

O'GRADY, G. et al. **One-day, one-problem**: an approach to problem-based learning. New York: Springer, 2012.

PHILIPPE, P. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PICCINI, L. Aprendizado ativo vs. aprendizado passivo. **Estudar e Aprender**, Campo Grande, 14 set. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/2n8rw4>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. São Carlos: UFSCar, 2008.

RIBEIRO, L. R. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós-graduação em engenharia sob a ótica dos alunos. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 89-102, set. 2004.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. **PBL:** uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5-6, p. 1-4, nov. 1996. Edição especial.

SANTOS, D. M. B. et al. Aplicação do método de aprendizagem baseada em problemas no curso de engenharia de computação da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 35., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Centro Universitário Positivo, 2007. p. 2A07/1-2A07/14. Disponível em: <<https://goo.gl/wgTx9p>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

STRAYER, J. **The effects of the classroom flip on the learning environment**: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Teoria e Prática Educacional) – Ohio State University, Columbus, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/iWmSwB>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

TUCKER, B. The flipped classroom: online instruction at home frees class time for learning. **Education Next**, Cambridge, MA, v. 12, n. 1, p. 82-83, inverno 2012. Disponível em <<https://goo.gl/Z9aJCS>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. **PUC-SP**, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/5Uw-Mjm>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

WILKERSON, L. A.; GIJSELAERS, W. H. (Eds.). **Bringing problem-based learning to higher education**: theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

O FENÔMENO *FANFIC* NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosângela Guedêlha da Silva
João Batista Bottentuit Junior

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a articulação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a educação. Tendo como objeto de estudo a inserção das *fanfics* no ensino de língua portuguesa na educação básica, intenciona-se refletir acerca desse gênero a fim de identificar aspectos de sua produção que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem das atividades de leitura e produção escrita operacionalizadas na escola.

Não se trata de fazer os alunos digitarem textos no computador, navegar na internet ou de apresentar um novo recurso a ser incorporado às aulas sobre conteúdos disciplinares, mas compreender a conexão de saberes decorrentes de uma prática de escrita no ciberespaço para, mediante a identificação de possí-

veis contribuições à formação dos alunos, viabilizar a abordagem desse gênero nas aulas de forma significativa, tal como ela já acontece fora da escola.

Fanfics não são oriundas do contexto digital, mas nele obtiveram ampla difusão e produção pelos integrantes das comunidades no ciberespaço, do que decorre a expressão “fenômeno” nos estudos de Jenkins (2009) e Vargas (2015). Ainda segundo esses autores, esse é um gênero discursivo digital da cultura juvenil contemporânea baseada na interatividade e na escrita colaborativa.

Assim como ocorreu com blogs, e-mails, mensagens de nas redes sociais etc., as *fanfics* também eram ignoradas pelos sistemas de ensino de uma forma geral, entretanto, em decorrência das configurações sociais globais na contemporaneidade, é uma das práticas linguísticas dos jovens que está sendo estudada academicamente por seu valor de fenômeno humano e potencial de tecnologia que pode oferecer importantes contribuições ao meio educacional.

Este estudo é um contributo e uma provocação para a discussão dessa temática, pois *fanfic*, apesar de ter grande aceitação e envolvimento entre os jovens, ainda é um gênero discursivo largamente desconhecido por professores brasileiros (VARGAS, 2015).

Este artigo faz uma pesquisa exploratória e descritiva de natureza qualitativa, visando a uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses” (MEDEIROS; TOMASI, 2015, p. 22). Adota como procedimentos o levantamento bibliográfico e “análise de exemplos que

estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41). Para isso, fundamenta-se nos estudos de Azzari e Custódio (2013), Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Jenkins (2009), Kenski (2007), Marcuschi (2008), Pereira (2014), Ribeiro (2014), Rojo (2013), Santaella (2007), Santos (2010) e Vargas (2015).

O texto inicia com uma exposição acerca das *fanfics*, contextualizando-as no domínio digital e sociolinguístico, em seguida, apresenta a análise de uma prática pedagógica de inserção desse gênero no contexto escolar. Trata-se da experiência vivenciada pela professora de educação básica e pesquisadora Kátia Cristina de Oliveira Torres, cujo relato integra sua dissertação de mestrado em Letras – Proletras/UFMG intitulada *Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de um conto* (2016). Por meio da base de dados Google Acadêmico, dentre os artigos e dissertações encontrados, esse estudo foi selecionado por abordar *fanfics* e o ensino de língua portuguesa, envolvendo uma prática realizada com alunos do ensino fundamental de uma escola pública, com foco na leitura e produção textual a partir de letramentos diversos (multiletramentos); por apresentar informações sistematizadas de planejamento, execução das atividades, resultados obtidos e, ainda, porque as produções dos alunos encontram-se disponíveis para acesso na web.

O FENÔMENO FANFICTION

Fanfic, ou simplesmente *fic*, é uma forma abreviada do termo “*fanfiction*”, em português, “ficção de fã”, usado para designar as narrativas ficcionais produzidas por fãs a partir de personagens, cenários e enredos de livros ou de outros produtos dos meios de comunicação de massa (filmes, séries, HQs, jogos, músicas etc.). Tais “obras de caráter ficcional são resultado de horas de trabalho e de dedicação espontâneos dos autores [...], publicadas em websites construídos e gerenciados por outros internautas, também autores” (VARGAS, 2015, p. 12).

São produções inéditas, predominantemente em prosa elaboradas a partir de elementos existentes em obras originais. As plataformas de publicação podem ser específicas, como a *fanfiction.net*, a *spiritfanfics*, a *Nyahfanfiction*, a *Google Docs.*, ou, ainda, sites e blogs, sempre sem fins lucrativos.

Em concordância com Bakhtin (2003), Marcuschi (2008, p. 159) destaca que os gêneros são “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”, cuja identificação se dá, predominantemente, por suas características funcionais, porém também por sua organização retórica. No caso das *fanfics*, Azzari e Custódio (2013, p. 75) explicam que, por ser um gênero marcado pelo dialogismo e pela hibridização entre a cultura popular e a literatura canônica, constituem-se como formas de elaboração de “discurso apropriado” (con-

ceito bakhtiniano), em que os escritores “hibridizam ‘o discurso do autor e do sujeito’ quando a narrativa é recontada, reescrita”.

Os fãs que recriam o objeto de sua admiração estão, ainda que não percebam, rejeitando a ideia de uma única e definitiva versão dele, produzida, autorizada e regulada pela indústria do entretenimento. Suas atitudes oferecem um modelo muito mais próximo da construção coletiva dos bens culturais, reivindicando, ainda que sem a criação de um manifesto a respeito, o direito de participar ativamente na cultura de seu tempo, direito que é exercido à revelia das ameaças e benesses prometidas pela indústria aos seus consumidores. (VARGAS, 2015, p. 58)

Originaram-se na década de 1970, nos EUA, com a publicação, de *fanzines*, histórias de fãs da série *Jornada nas estrelas* que eram publicadas em revistas (*magazines*). Na década de 1990, com a internet, a publicação desses textos passou a ser feita no ambiente virtual, obtendo, assim, difusão global. No Brasil, esse gênero passou a ser mais conhecido a partir dos anos 2000 em decorrência da publicação em português da obra *Harry Potter e a pedra filosofal*.

Vargas (2015, p. 20-22) destaca que “o leitor que produz *fanfics* ultrapassa a atitude de consumidor,

envolve-se com a obra de forma que se empenha na busca de evidências, mantendo interação com outros integrantes da comunidade”, podendo passar de “fãs-navegadores-consumidores” a “fãs-navegadores-autores”. As discussões estimulam e subsidiam o ponto de vista de seu texto que é um desejo, um “esforço em preencher as lacunas deixadas pelos autores das séries, ao mesmo tempo em que conexões entre os episódios são criadas”.

Há vários blogs, sites e páginas do Facebook que se dedicam à postagem de *fanfics*, tais como *Spirit*³³, *Nyah! Fanfiction*³⁴ e *Fanfiction.net*³⁵, todos se constituem em comunidades a respeito das quais Kenski (2007, p. 51) explica que

reunidos nas redes de grupos em que, muitas vezes, preservam suas identidades reais, os jovens da geração digital também aprendem entre si, em articulações múltiplas ou em grupos organizados, nos quais se encontram on-line regularmente, ainda que estejam em locais diferentes da cidade, do país, e do mundo.

Os participantes desses ciberespaços desempenham papéis estabelecidos segundo uma organização

33 Disponível em: <<https://goo.gl/jVEsrv>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

34 Disponível em: <<https://goo.gl/ZEc7TQ>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

35 Disponível em: <<https://goo.gl/VEdDvU>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

de funcionamento em que há os que são somente leitores de *fanfics*, mas há também os *ficwriters* (produtores de *fanfics*), os *beta readers* (revisores) e os *webmistresses* (administradores dos sites ou blogs de publicação). Um estudo aprofundado sobre o funcionamento da comunidade discursiva constituída em torno das *fanfictions* pode ser encontrado na dissertação de mestrado de Gonçalves (2016).

Segundo Jenkins (2009, p. 258), essas narrativas de fãs eram inicialmente produzidas, predominantemente, por mulheres de 20 a 30 anos, mas com a inserção dos fãs da saga *Harry Potter*, passou-se a ter grande participação de crianças e adolescentes nos ambientes. O que fez com que, além do gerenciamento do site pelos *webmistress*, houvesse também o monitoramento das publicações por seus integrantes produtores mais experientes, os *betas*.

A comunidade de fãs não mediu esforços para fornecer instrução informal aos escritores mais novos [...] cada história postada passa primeiro por uma leitura beta (um processo de crítica de outros escritores). [...] os fãs buscam aconselhamento sobre os rascunhos de suas histórias quase terminadas, para que possam consertar os 'bugs' e conduzi-las ao nível seguinte [...]. Os novos escritores geralmente passam por vários rascunhos e vários leitores beta antes que

suas histórias estejam prontas para publicação. (Ibidem, p. 258)

A escrita colaborativa de produção desse gênero por meio da ação desses revisores operacionaliza uma prática pedagógica informal de formação que pode ser aproveitada na aprendizagem escolar.

A escrita e a leitura de *fanfictions* constituem verdadeiras práticas de letramento no sentido ativo que o termo evoca pelo fato de seus participantes fazerem uso daquelas habilidades aprendidas nos meios escolares para a promoção de tarefas significativas num determinado meio virtual, ambiente em que, unidos por um vínculo muito significativo, chegam a constituir verdadeiras comunidades literárias. (VARGAS, 2015, p. 128)

A seguir, destacam-se algumas informações na plataforma *Nyah! Fanfiction*³⁶ acerca do trabalho de orientação feita pelos *beta readers* que se definem:

Somos participantes do site Nyah! Fanfiction, escritores e leitores, que, no intuito de atender a demanda por revisão textual no referido site, decidimos compor

36 Disponível em: <<https://goo.gl/VGtLTE>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

este grupo, que está ligado à moderação e à seção 'Português', e é gerido por dois membros do staff [...] com o apoio de várias coordenações. É importante ressaltar que a Liga dos betas não é um grupo de revisores profissionais, configurando-se como uma plataforma de aprendizagem colaborativa tanto no que tange ao domínio de aspectos da língua portuguesa, como no âmbito pessoal, na interrelação [sic] com os demais autores do Nyah! Fanfiction que solicitam nossos serviços³⁷.

Há uma explícita proposta de parceria e preocupação em definir o caráter de assessoramento quanto ao aperfeiçoamento da expressão escrita dos produtores das *fanfics*, que somente podem publicar seu texto com a concordância do *beta reader* responsável pelo monitoramento.

Um *beta reader* NÃO te ajuda a escrever a história, não é um COAUTOR, ele aponta as falhas, pode até apontar caminhos, mas quem tem de encontrar as soluções é você. [...] Dessa maneira, um *beta reader*, como um leitor 'de fora', estará mais capacitado a ver algumas inconsistências que nos passam despercebidas [...]. Tenha muita

37

Disponível em: <<https://goo.gl/ym6WF9>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

paciência e muita vontade de negociar: [...]. Leia com calma cada comentário e discuta com ele, defenda seu ponto de vista, explique os motivos que o levaram a escrever aquilo daquela maneira... O beta e o escritor estão no ‘mesmo barco’ pode ser que ele mude de opinião³⁸.

Prestamos um serviço voluntário aos usuários do Nyah! Fanfiction que necessitam de suporte para a construção de seus textos ficcionais por meio de uma leitura crítica, em que desvios de enredo, composição das personagens, além de desvios na gramática e ortografia são apontados³⁹.

Percebe-se que na prática da escrita colaborativa em torno das *fanfics* há incentivo e encorajamento para a escrita, porém sem descuidar da adequação e riqueza linguística características do gênero textual em foco. Outro suporte oferecido na plataforma são as aulas de gramática por meio de textos escritos e vídeos com uso de linguagem descontraída e repleta de incentivo:

38 Disponível em: <<https://goo.gl/nCrd9h>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

39 Disponível em: <<https://goo.gl/ym6WF9>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Feitas especialmente para você, amante do mundo das fanfics, que não se sente atraído pela Gramática e tem dúvidas em Redação. A língua pode ser muito bonita e fácil de lidar, e aqui vamos te mostrar como⁴⁰.

A organização desses ambientes favorece que seus integrantes possam interpretar, analisar, conversar e debater, se divertindo e se ajudando, tanto sobre obras originais quanto acerca de suas próprias produções. Há, portanto, um evidente caráter metalinguístico nessas interações, sobre o qual Jenkins (2009, p. 262) destaca que

por meio das discussões on-line sobre redação de fãs, os escritores adolescentes desenvolvem um vocabulário para conversar sobre estratégias de escrita e aprendizagem, a fim de aprimorar o próprio trabalho. Quando falam dos livros em si, fazem comparações com outras obras literárias e estabelecem conexões com tradições filosóficas e teológicas; debatem sobre o estereótipo feminino das personagens; citam entrevistas com a escritora ou leem análises críticas das obras; utilizam conceitos

40 Disponível em: <<https://goo.gl/jXtfij>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

analíticos que provavelmente só estudariam na faculdade.

Assim, promove-se a inserção do indivíduo em uma cultura de participação e colaboração em que são estimulados ao aperfeiçoamento de sua expressão linguística à medida que buscam uma melhor integração em tais grupos. Isso termina por proporcionar-lhes importantes e diversas aprendizagens, ou seja, vivenciam formas de letramento. Este concebido como uma

gama de experiências e cruzamentos que o indivíduo pode fazer entre elas no reconhecimento de novos objetos de ler e escrever, os usos mais ou menos versáteis que o leitor /escritor faz dos materiais e veículos que conhece e deseja conhecer [...] cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quanto tiver contato com novas possibilidades de texto ou de suporte. (RIBEIRO, 2014, p. 135)

Gee (apud JENKINS, 2009, p. 257) destaca que envolvimento e participação das pessoas nas práticas lúdicas informais de situações colaborativas de aprendizagem constituem-se os chamados “espaços de afinidades”, que “permitem a cada participante sentir-se

um expert, ao mesmo tempo que recorrem à expertise de outros” (JENKINS, 2009, p. 229). Essas relações de compartilhamento criam canais de comunicação independentes de diferenças de idade, classe, raça, sexo e nível educacional. Trata-se de um ambiente interacional de convivência produtiva em meio à diversidade por meio das quais as pessoas tendem a desenvolver letramentos.

As comunidades do ciberespaço voltadas para *fan-fics* pertencem à cultura juvenil de interatividade nas redes, as quais, segundo Santaella (2007, p. 80-81), implicam práticas de engajamento ativo, protagonismo e colaboração com base em reciprocidade, colaboração e partilha. A autora denomina de “competência semiótica” para “lidar com as interfaces computacionais” as atitudes de “vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos, desordens, adaptabilidade”. Dessa forma, a vivacidade dialógica e o potencial intersemiótico desse meio são aspectos importantes a ser inseridos nas práticas escolares por favorecer diversos letramentos digital, linguístico, literário e cultural.

Azzari e Custódio (2013, p. 82) tratam do deslocamento (ou articulação) desse gênero para o âmbito escolar como possibilidade de se trabalhar com uma “pedagogia de multiletramentos”. Esse trabalho implica práticas didáticas que oportunizam os alunos trabalharem de forma colaborativa e usarem as tecnologias com criatividade e competência para realizarem produções escritas que utilizem diferentes formas de

linguagem interligadas de forma intertextual e hipertextual para um fim comunicativo.

Entretanto, essa não é uma tarefa de simples, como destaca Rösing (2015, p. 9):

[Aproveitar] o interesse dos jovens por textos produzidos no cenário da cibercducação integradora é encarar as possibilidades de mudança da escola como instituição que deve congrega uma comunidade de aprendizes. Perde, portanto, sua posição de centro do saber que desconhece as inovações tecnológicas e que desconsidera o conhecimento prévio de seus alunos ao tentar impor saberes aos jovens que não lhes dizem respeito, com os quais não desejam se envolver, muito menos reproduzir, ou, ainda, apropriar-se de sua essência.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento oficial da educação básica brasileira, em fase de implementação nacional em 2017, contém uma proposta de escolarização das linguagens que aponta uma possível reorientação curricular e, conseqüentemente, de práticas didáticas. De acordo com essa proposta, a área de Linguagens no Ensino Fundamental deve voltar-se para a perspectiva da comunicação, visando ao exercício de um protagonismo com criticidade pelos alunos. O que pressupõe

interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social ('ser' mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros ('ser-saber-fazer' pela/ com a linguagem). Nesse 'ser-saber-fazer' estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade. (BRASIL, 2016, p. 61)

Considera-se, portanto, a significação dos textos sob qualquer forma de expressão, de linguagem: “verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais)”. Ganham, assim, importância escolar todas as “ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos”, ou seja, todos os gêneros discursivos (Ibidem, p. 61-62). É uma proposta que oficialmente articula o estudo escolar à realidade comunicacional vivenciada no mundo atual, superando

a limitação de estudo de textos definidos pela tradição e para apreciação.

É também a confirmação do caminho apontado por Bakhtin (2003, p. 285) acerca da importância do aperfeiçoamento linguístico dos sujeitos quanto ao domínio dos gêneros do discurso de que

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em sumo, realizamos mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

A prática pedagógica escolar não deve (nem pode) mais ignorar ou tangenciar a realidade da competência discursiva articulada a contextos comunicativos reais sobre a qual teorizam os estudiosos da linguagem nos diversos campos, que a BNCC evidenciou como proposta curricular, que o mundo já operacionaliza e que as pessoas do contexto atual percebem e sentem necessidade de possuí-las. E um dos inúmeros caminhos que se pode seguir é aproveitar o potencial pedagógico do processo colaborativo e protagonista de produção escrita das *fanfics* em aulas de língua materna.

A PRODUÇÃO DE *FANFICS* NO CONTEXTO ESCOLAR

A exemplo de tal prática, cita-se a experiência realizada por meio de pesquisa-ação pela professora Kátia Cristina de Oliveira Torres (2016) em uma turma com 37 alunos do 8º ano do ensino fundamental, da escola pública estadual Antônio Silva, na zona urbana do município de Timóteo/MG, que contava com laboratório de informática e acesso à internet. Foi um trabalho desenvolvido por quatro meses sequenciais, tendo como objetivo principal:

Contribuir para que os alunos possam produzir textos discursivamente melhor elaborados, além de proporcionar ao aluno a inclusão digital, utilizando os recursos multimodais da escrita colaborativa em um ambiente wiki e o ciberespaço Fanfic. (TORRES, 2016, p. 2)

A proposta de produção de *fanfics* de contos de suspense foi trabalhada porque “com esse gênero, foi possível analisar a estrutura narrativa e a inserção do suspense no texto a fim de melhor produzir um gênero de domínio digital, a Fanfic” (Ibidem, p. 44). Os textos produzidos foram disponibilizados na plataforma Wiki⁴¹,

41 Disponível em: <<https://goo.gl/Y98fwh>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

onde é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores. O conteúdo exposto pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente e podem ser armazenadas e recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 86)

Segundo a professora, não houve a pretensão de escolarizar a escrita das *fanfics*, em vez disso, visou oportunizar aos alunos que experimentassem a prática real dessa escrita contemporânea ligada diretamente à leitura e maior intimidade com o texto literário do que a mera apreciação formal, segundo a história literária de um cânone estabelecido. Trata-se de buscar conhecer e apreender os recursos linguísticos implicados na produção desses textos, visando determinados efeitos de sentido e/ou somente estéticos (TORRES, 2016, p. 31 e 84).

A esse processo de apropriação de conhecimento “da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2014, p. 185) denomina-se *letramento literário*, ao qual a produção de *fanfics* e a prática de leitura e produção escrita escolar estão essencialmente ligadas.

O letramento literário seria, então, uma questão de apropriação de práticas sociais de leituras/escrita que passam

também pela escola. [...] [O] trabalho com textos que fazem parte do universo dos alunos e, principalmente, os do universo digital, pode contribuir para diminuir a lacuna que há entre leitura obrigatória e leitura prazerosa. Exemplo disso são os inúmeros leitores e produtores de Fanfics.

Torres (2016, p. 15), ao tratar da sua pesquisa, explica que

com o desenvolvimento da proposta [...], os alunos puderam adentrar no mundo da multimodalidade, conhecendo e experimentando textos do meio digital, além de terem a oportunidade de exercer o direito que lhes é garantido: o direito de aprender e aprender significativamente.

O que indica uma adequada compreensão linguística e pedagógica acerca da articulação das TIC à prática pedagógica, como destaca Kenski (2007, p. 46-47):

Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, [...] é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença. Não basta usar a televisão ou o com-

putador, é preciso saber usar de forma pedagógicamente correta a tecnologia escolhida. [...] [As] redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar como os conhecimentos e aprender.

Assim, ao incentivar o uso da plataforma para escrita, professora e alunos vivenciaram o processo de interação de escrita colaborativa em um ambiente de afinidades (GEE, 2009), tiveram a competência semiótica de que trata Santaella (2007) estimulada, enfim, precisaram de *multiletramentos* de que tratam Azzari e Custódio (2013) e Rojo (2013).

Para o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos (no caso *fanfics* e contos de suspense), a professora adotou a metodologia de sequência didática, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), e detalhou os procedimentos realizados em cada etapa. Foram 22 oficinas cujas atividades permitiram contemplar diversos aspectos da leitura e da produção escrita de contos pela proposta de *fanfics*: incluíram leitura de textos literários, utilização da internet para leitura de *fanfics* e para produção das outras versões do texto até chegar à produção final.

As etapas objetivavam: explicitar a função social e os aspectos formais do gênero textual conto e da *fanfic*; analisar suas particularidades; desenvolver estratégias de leitura para o texto literário; aumentar o repertório

cultural dos alunos com leitura de diversos textos literários; produzir um conto segundo proposta envolvendo personagens de que os alunos fossem fãs; explorar a ferramenta Wiki; explorar o ciberespaço da *fanfic*; produzir uma *fanfic*; proporcionar aos alunos momentos de revisão e reescrita dos textos (TORRES, 2016).

A sistematização desenvolvida favorece o planejamento e a orientação de intervenção com base em informações sobre o desempenho progressivo dos alunos, além da leitura de textos dos gêneros discursivos em foco, bem como do estudo de aspectos intratextuais (composição linguística do texto) e extratextuais (condições de produção, como domínio de circulação do gênero, intenção do autor, o público visado etc.) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Os alunos tiveram momentos de leitura, análise, produção e reflexão que favoreceram a produção e revisão para o aperfeiçoamento dos textos produzidos. Essa instrumentalização ocorreu também sob a forma de escrita colaborativa em duplas ou trios para produzir *fanfics* e disponibilizá-las no ambiente virtual na plataforma Wiki, onde receberam contribuições de reescrita da professora e dos colegas.

Ao citar os resultados, a professora comenta práticas de letramento vivenciadas nesta atividade, como: pesquisar os sites de *fanfics*, navegar nesses ambientes em busca de informações requeridas nas oficinas, bem como produzir suas *fanfics* na plataforma Wiki, entre as dificuldades relatadas. Quanto à inclusão digital, destacou avanços alcançados, pois “alguns alunos não tinham ou não sabiam qual era o e-mail deles, mesmo

muito deles sendo participantes de redes sociais como Facebook” (TORRES, 2016, p. 76).

Pereira (2014, p. 15-20) esclarece que inclusão digital não se trata de acesso ao computador, a seus recursos ou mesmo digitar textos ou manusear quaisquer outros recursos eletrônicos. Isso pode ser

popularização ou mesmo democratização da informática, pois ‘inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo [...] passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo’.

Ao proporcionar outras finalidades e procedimentos de uso dos ambientes e mecanismos digitais na internet, a atividade com as *fanfics* contribui para a inclusão dos indivíduos nesse universo.

Quanto ao desafio da condução da atividade envolvendo conhecimentos específicos da área de Língua Portuguesa e de Tecnologias, destacou Torres (2016, p. 100):

A experiência vivida com esta pesquisa só foi possível porque o ProfLetras privilegia a prática docente e investe no professor da educação básica pública. Essa oportunidade foi crucial para o meu aprimoramento como profissional da educação.

Desde o momento em que iniciei meus estudos nesse programa de mestrado, meu olhar sobre a sala de aula mudou, além de ter contribuído para um melhor desempenho em minhas atividades pedagógicas. As teorias que estudamos, as reflexões que tivemos durante as aulas, a troca de experiências com outros professores, também, contribuíram para a nova profissional que sou hoje. Uma professora que busca alternativas para que os alunos possam vivenciar novas maneiras de aprender.

Tal consideração da professora está em consonância com o apontado por Santos (2010, p. 23-25) acerca da formação de professores para a educação mediada por tecnologias, a partir de uma pesquisa realizada ao longo de sete anos por uma equipe com base em três aspectos: o primeiro voltado à forma como o professor pode utilizar as novas tecnologias da educação, cuja conclusão foi que

não há forma pré-estabelecida. A criatividade do professor [...] é um instrumento essencial para que seja assegurada a dinamização da sala de aula e a reinvenção dos materiais didáticos, sejam convencionais ou inovadores, em função das necessidades específicas.

O segundo, quanto à escolha dos dispositivos tecnológicos a ser utilizados pelos professores em sua prática pedagógica com os alunos, permitiu concluir que tal seleção deve pautar-se em “três variáveis: características dos alunos, dos conteúdos e dos dispositivos. [...] [A] capacidade de discernimento do professor é ferramenta essencial, para a qual a formação inicial e continuada são importantes subsídios”. E, por fim, quanto ao impacto do uso das tecnologias no trabalho pedagógico, cujas conclusões mostram que “tais recursos servem como ferramentas no auxílio da construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores”. Porém, destaca que o cerne desses resultados está no funcionamento da escola, das práticas vivenciadas nesse âmbito que precisam ser repensadas. Isso porque

é a escola, entendida como espaço de construção de conhecimento e de socialização do saber, [...] que poderá contribuir na formação do indivíduo inserido na Sociedade Informacional, garantindo uma educação voltada para a criatividade, para o prazer, para a autonomia e a autorrealização. Todo e qualquer impacto na organização do trabalho pedagógico decorre, portanto, da construção de uma nova concepção da escola.

Assim, evidencia-se que a inserção das tecnologias da comunicação no processo de ensino-aprendizagem escolar, no caso das *fanfics*, também compreensível de um modo geral, implicou na integração dessa temática à formação docente de forma que proporcionasse a instrumentalização para uma prática que articulasse significativamente os conhecimentos escolares ao mundo real, bem como que os conhecimentos extraescolares fossem articulados ao mundo escolar, contribuindo, assim, ao desenvolvimento de competências requeridas para a professora e seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas características discursivas do gênero *fanfic* e na experiência didática apresentadas, foram evidenciados aspectos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção escrita operacionalizados na escola por meio desse gênero, como: a possibilidade dos alunos criarem a partir de afinidades pessoais com livros e outros produtos culturais, a prática real de escrita colaborativa entre jovens com auxílio do professor, estabelecer interações autênticas envolvendo aspectos culturais e com a liberdade de discutir em linguagem informal em momentos/ambientes que não exigem formalidade, vivenciar práticas que permitem multiletramentos, autonomia e protagonismo.

Porém, a inserção das tecnologias no processo educativo escolar, particularmente pelo viés do gênero *fan-*

fic, mostra-se, igualmente, interessante e desafiadora, sobretudo ao professor, que precisa também aperfeiçoar seus saberes e letramentos quanto ao domínio de conteúdos e planejamento, para condução e orientação do processo educativo dos alunos. A importância da sistematização do trabalho pedagógico evidenciado neste estudo aponta para uma formação pedagógica inicial e continuada dos profissionais da educação de fundamentação consistente, porém não cristalizada.

Assim, ressalta-se que somadas às infraestruturas física e material necessárias, é por meio de condutas pedagógicas adequadas que as tecnologias podem, de fato, favorecer a abordagem de conhecimentos que sirvam de base significativa para a vida, seja no âmbito pessoal, social, acadêmico e profissional na e após a escola.

Toda e qualquer estratégia pedagógica que envolva recursos e que favoreça a criatividade, a comunicação o espírito crítico e a motivação dos nossos alunos deverá ser levada em conta por parte dos professores e da comunidade escolar.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – Fapema.

REFERÊNCIAS

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs...: a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: proposta preliminar: segunda versão revista. Brasília, DF: MEC; SEF, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/Gm54bG>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, P. Z. F. **O funcionamento da comunidade discursiva constituída em torno das fanfictions**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/cA-jN4f>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/gjzNM>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDEIROS, J. B.; TOMASI, C. **Redação de artigos científicos**: métodos de realização, seleção de periódicos, publicação. São Paulo: Atlas, 2015.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 13-24.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramentos e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG; Autêntica, 2014. p. 126-150.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

RÖSING, T. M. K. Apresentação. In: VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras

em meio eletrônico. Passo Fundo: UPF, 2015. p. 8-11. Disponível em: <<https://goo.gl/aiFpJk>> Acesso em: 23 jan. 2018.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, G. L. Formar professores para a educação mediada por tecnologias: elucidação da problemática por meio de seis investigações acadêmicas. In: SANTOS, G. L.; ANDRADE, J. B. D. (Orgs.). **Virtualizando a escola**: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 15-28.

TORRES, K. C. O. **Experiências narrativas**: fanfics a partir do suspense de um conto. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/ApXe2k>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: UPF, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/aiFpJk>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO BÁSICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA?

*Francisco Ebson Gomes-Sousa
Maria Regina Moura de Carvalho
Vicente de Lima-Neto*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em uma sociedade informatizada, cujas maneiras de ler e escrever são cada vez mais realizadas em ambientes digitais, onde os textos e as ferramentas disponibilizadas são híbridos de linguagens, mídias e sons, os quais se interconectam de forma multimodal ou/e por meio de links, constituindo os hipertextos⁴².

42 Vamos considerar aqui o hipertexto como “textos não-lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que poder ser, inclusive, imagens, gráficos, vídeos, animações, sons” (COSCARELLI, 2009, p. 554). Remeto ao leitor a Araújo e Lima-Neto (2012), que também discutem as implicações da discussão sobre hipertexto.

Isso leva Xavier (2009, p. 17) a afirmar que “estamos vivendo a Era do Hipertexto”, o qual já é comum em nossas práticas cotidianas:

Provavelmente, antes de começar a ler este livro, você já tenha lido e respondido a algumas mensagens que diariamente recebe em sua caixa de correio-eletrônico. Talvez já tenha consultado hoje um jornal on-line para saber as novas trapalhadas dos congressistas brasileiros [...]. Se pelo menos uma dessas coisas lhe aconteceu, certamente você é um dos 1,5 bilhão de usuários da Internet que acessa todos os dias vários hipertextos sobre os mais diferentes assuntos e para os mais diversos propósitos. Esta nova mídia é uma realidade inegável. (Ibidem, p. 17)

Presente nas nossas práticas discursivas tanto na produção como na interpretação de sentidos por meio de texto multimodais e hipermediáticos, o hipertexto digital faz parte do cotidiano da maioria das pessoas na sociedade atual. Isso gera implicações importantes para o ensino de língua portuguesa, já que a escola, como agência de letramentos (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012), não pode ficar à margem do acontece fora dela, devendo levar em consideração os usos das linguagens do meio social onde está inserida.

Diante da possibilidade de conexão entre linguagens e mídias em meios digitais para construir e interpretar sentido na sociedade contemporânea, Rojo e Moura (2012, p. 21) fazem a seguinte pergunta: “E como ficam nisso tudo os letramentos?” As próprias autoras respondem: “Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”, ou seja, não é suficiente entender somente a linguagem escrita nem ser mero telespectador da produção alheia. Para Rojo e Moura (Ibidem, p. 24):

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da web, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o Word/Office e o Google Docs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção original) e o Facebook, o blog (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração.

Nesse sentido, refletindo essas mudanças sociais e tecnológicas atuais, os *multiletramentos* começam a despertar o interesse dos cientistas da linguagem. Após a publicação do livro de Rojo e Moura (2012), o número de pesquisas sobre o assunto apresenta um crescimento considerável. As autoras revelam que os estudiosos da área destacam como importante pensar em métodos escolares que englobem as práticas hiper-midiáticas de produção e interpretação de sentidos, os novos multiletramentos, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Devido à importância desse tema para a ciência da linguagem no que concerne ao ensino da língua materna, fizemos um levantamento dos trabalhos sobre *multiletramentos* apresentados em diferentes edições do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), através da análise dos resumos desses trabalhos. Por meio de um estado do conhecimento, nosso propósito foi analisar quais são as tendências metodológicas, as teses defendidas, as implicações teóricas e os locais onde se realizaram as pesquisas publicadas nos anais do site desse evento, a fim de verificar como esses conhecimentos chegam à educação básica.

Escolhemos as quatro edições realizadas no Brasil para fazer o levantamento da produção sobre *multiletramentos*, pois nos anais do site do SIELP constam apenas dos trabalhos referentes a essas quatro edições que ocorreram no Brasil (2011, 2012, 2014 e 2016). Para isso, utilizamos como descritores de busca nos resumos os seguintes termos: *multiletramentos*, *novos*

letramentos, multimídia, multissemiótico, multimodalidade, hipermídia e hipertexto.

O nosso trabalho está dividido da seguinte forma: primeiro, apresentaremos o referencial teórico, mostrando o conceito de multiletramentos; em seguida, demonstraremos nossa metodologia e justificaremos nosso recorte para coleta de dados e, por fim, mostraremos nossos resultados.

SOBRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Em 1996, nos EUA, um grupo de estudiosos dos letramentos, que se intitulou Grupo de Nova Londres (GNL), afirmou pela primeira vez a importância de uma *pedagogia dos multiletramentos*, declarando em um manifesto no mesmo ano que a noção de multiletramentos implica incluir em práticas pedagógicas escolares a diversidade cultural de uma sociedade globalizada e também a diversidade de textos formatados multimodalmente em diferentes ambientes a que os alunos têm acesso (NLG). Pinheiro e Felício (2016, p. 60) também tratam desse aspecto:

Os letramentos valorizados pela escola nas aulas de língua portuguesa, geralmente restritos à modalidade escrita, contrastam com os textos contemporâneos que circulam pelas novas mídias,

de natureza multimodal, ou seja, que misturam diferentes linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem multiletramentos em sua compreensão e reprodução.

Dessa forma, ambientes digitais disponibilizam ferramentas que permitem a produção ativa e criativa, por parte de seus usuários, de textos que se compõem de diversas linguagens, mídias e sons “e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Assim, a internet seria a grande facilitadora das práticas de multiletramentos, “envolvendo o uso de ferramentas digitais, o remix e a liberdade de uso do conteúdo da internet, o que acabaria gerando um conflito entre os letramentos digitais dominados pelos jovens e aqueles que são ‘ensinados’ na escola” (PINHEIRO; FELÍCIO, 2016, p. 5). Com isso, o que se almeja não é ensinar os alunos as práticas de multiletramentos, mas trazê-las para dentro da escola, de maneira que as culturas de ensino-aprendizagem sejam transformadas (LEMKE, 2010).

Nesse sentido, o autor afirma que este tipo de trabalho não se realiza com o *paradigma de aprendizagem curricular*, considerado como falho pelo autor, cuja sistematização do ensino de forma fixa torna os conteúdos vazios de significados para os alunos. O autor afirma que o trabalho com multiletramentos

desenvolve-se com o *paradigma de aprendizagem interativa*:

Assume-se que as pessoas determinam o que precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. (LEMKE, 1994⁴³ apud ROJO; MOURA, 2012, p. 27)

Assim, o professor desenvolve atividades de ensino-aprendizagem em colaboração com os estudantes ou com outros professores, levando em consideração os interesses desses aprendizes e a realização prática dos conteúdos, a fim de que os alunos adquiram autonomia de estudo.

Tais discussões, iniciadas ainda na década de 1990 nos Estados Unidos, começaram a chegar à academia brasileira nos últimos oito anos apenas, o que faz com que ainda tenham certo caminho a percorrer até a educação básica.

SOBRE O MÉTODO

Com o objetivo de fazermos um levantamento das pesquisas sobre *multiletramentos* nos anais do site do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP)⁴⁴, realizamos um estado do conhecimento, analisando os resumos dos artigos publicados nos anais desse simpósio. O estado do conhecimento, assim como o estado da arte, é um estudo de caráter bibliográfico, que busca “mapear e [...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 2). É diferente, portanto, do estado da arte, que se caracteriza por realizar uma pesquisa mais abrangente, fazendo-se “necessários estudos sobre as produções em vários congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”, teses e dissertações; no estado do conhecimento, “apenas um setor das publicações é abordado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 3-4).

Neste trabalho, fizemos um estado do conhecimento nas edições de 2011, 2012, 2014 e 2016 do SIELP, evento criado por uma equipe de professores da Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de promover discussões e fazer circular ideias e trabalhos sobre o ensino de Língua Portuguesa, não só no Brasil, como também em países lusófonos.

44 Disponível em: <www.ileel.ufu.br/sielp>. Acesso em: 23 jan. 2018.

O SIELP teve início em 2011, acontecendo quatro vezes no Brasil (2011, 2012, 2014 e 2016) na cidade de Uberlândia e duas vezes em Portugal (2013 e 2015). Os trabalhos apresentados em Portugal não constam nos Anais do simpósio, por isso analisamos somente os resumos das quatro edições que ocorreram em Uberlândia. Os dados são de domínio público.

Nosso corpus foram os artigos publicados nos Anais do evento nas quatro edições realizadas no Brasil, sob o recorte de aparecer no trabalho termos que são atrelados à Pedagogia dos Multiletramentos, como: *multiletramentos, novos letramentos, multimídia, multissemiótico, multimodalidade, hipermídia e hipertexto*. Para a análise dos dados, separamos em três grandes categorias: análise dos títulos dos trabalhos, análise da abordagem metodológica atrelada à tese defendida nos trabalhos e análise dos casamentos teóricos.

RESULTADOS

Títulos dos trabalhos

Após realizarmos o levantamento dos artigos nos anais do SIELP, chegamos ao resultado apresentado no Quadro 1. Colocamos em negrito os termos que são ligados aos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Quadro 1 – Produção sobre multiletramentos nos Anais do SIELP de 2011, 2012, 2014 e 2016.

ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
2011	Não houve apresentação de trabalhos sobre o assunto.	
2012	Práticas de letramento multissemiótico na rede social Facebook.	SILVA, D. P.; FIRMINO, M. L. G.
2014	O uso do software scratch na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem na contemporaneidade.	PINHEIRO, P. A.; RICARTE, L. T.
	A leitura de novos gêneros digitais: multiletramentos em construção.	BACALÁ, V. L. A.
	Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos .	SANTOS, M. C.
	Multiletramentos : desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais.	SILVA, V. C. O.
	Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos.	AZEVEDO, A. B. M.
	O gênero textual Twitter como objeto de ensino: as multimodalidades e os multiletramentos em sala de aula.	CASTRO, J. C.; MENDES, A. B.
	Objetos Digitais Educacionais no PNLD 2014: uma análise sobre o ensino dos novos letramentos .	CHINAGLIAI, J. V.
Hipertexto , diversidade e gênero textual no Facebook.	BERNARDO, J. O.	

ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
2016	Construção colaborativa de infográficos digitais: as hipermídias e as práticas de multiletramentos no ensino fundamental II.	ALMEIDA, E. M. N.; PORTELA, G. L.
	Crônica e imagem: uma proposta de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos .	LIMA, D. R. S.
	Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição.	NOGUEIRA, A.
	Pedagogia dos multiletramentos: reflexões sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.	SANTOS, S. P. N.; SILVA, O. S. F.
	Produção de vídeos curtos na escola: do letramento aos multiletramentos .	SOUZA, T. R.; FIORINDO, P. P.

Fonte: Elaboração dos autores.

Nas quatro edições do evento, somaram-se 14 trabalhos que dialogaram com a Pedagogia dos Multiletramentos. Não foram apresentados trabalhos sobre a temática na primeira edição do evento, em 2011. Somente a partir da edição de 2012 o assunto começou, ainda de forma tímida, a ser discutido, com a apresentação de um trabalho. Mesmo assim, se vê que a terminologia “multiletramentos” ainda não aparecia, mas sim, “multissemióticos”, termo já disseminado na academia brasileira com base nos estudos da Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). Apenas a partir de 2014 é que se constata ampliação significativa no

número de trabalhos apresentados, no total de 14 artigos, o que representa um crescente interesse pelo tema.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TESES DEFENDIDAS

No que concerne aos procedimentos metodológicos e teses defendidas nos trabalhos apresentados, vejamos o que encontramos no Quadro 2:

Quadro 2 – Metodologias e teses defendidas nas pesquisas dos Anais do SIELP sobre multiletramentos.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
2011	Sem trabalhos	-----	-----	-----
2012	Práticas de letramento multissemiótico na rede social Facebook.	SILVA, D. P.; FIRMINO, M. L. G.	Estudo de caso: Análise do comportamento de um indivíduo dentro da rede social Facebook e também em comparações com o Orkut.	As redes sociais, como o Facebook e Orkut, acionam múltiplos letramentos, assim como acreditam que compreender o uso e o funcionamento no interior das duas redes permitirá abordar questões de forma mais apropriada junto aos que mais as usam.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
2014	O uso do software scratch na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem na contemporaneidade.	PINHEIRO, P. A.; RICARTE, L. T.	Um estudo de caso, em que foram realizadas observações participantes, vídeo-gravação das aulas e entrevistas semiestruturadas para geração de dados.	As relações entre as práticas letradas do remix e sua influência na produção de textos na/para a escola possibilitam ganhos na exploração dessas relações que podem trazer ao ensino-aprendizado de língua materna.
	A leitura de novos gêneros digitais: multiletramentos em construção.	BACALÁ, V. L. A.	Pesquisa qualitativa através de questionários estruturados e semiestruturados para a fase interpretativa.	Apesar dos alunos demonstrarem exercer sua agência no contexto digital extra sala de aula ao interagirem e participarem na Web, as práticas de letramento digital já incorporadas não garantem a realização de uma leitura eficiente/proficiente dos gêneros textuais digitais. A tecnologia permanece sendo interpretada como diversão e entretenimento.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
	Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos.	SANTOS, M. C.	Projeto de intervenção: desenvolvimento de multiletramentos através de trabalho integrado com gêneros digitais e não digitais, por meio de oficinas para a compreensão e produção textuais.	Acreditam que um trabalho de leitura e produção de contos e hipercontos contribuirá para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita importantes para variadas situações sociodiscursivas, tanto no ambiente digital quanto no ambiente não digital.
	Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais.	SILVA, V. C. O.	Pesquisa participante e pesquisa segundo uma perspectiva qualitativa, tendo em vista abordagem da Análise Crítica do Discurso.	Discussão sobre o letramento em tempos de comunicação digital, em que fazem considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos e, por fim, apresentam proposta de intervenção, elaborada a partir da definição do objetivo de pesquisa e do levantamento bibliográfico sobre o tema discutido.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
	Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos.	AZEVEDO, A. B. M.	Pesquisa-ação e pesquisa participante: através de questionários e observações em sala, no assumir de dois papéis sociais de ensino do componente curricular e pesquisa no mesmo lócus.	Acreditam que por meio do ensino da leitura crítica de gêneros multimodais, será preciso “desnaturalizar” as situações de dominação vivenciadas pelos sujeitos, mobilizando temas relacionados à desconstrução de regimes de verdades, e tais mudanças de conscientização propiciarão aos agentes sociais o “empoderamento” para lutar, promover mudanças e transformar a própria realidade.
	O gênero textual Twitter como objeto de ensino: as multimodalidades e os multiletramentos em sala de aula.	CASTRO, J. C.; MENDES, A. B.	Pesquisa etnográfica contemplando a observação participante, com o auxílio de questionários, entrevistas e outros.	Acreditam na urgência na formação de leitores e produtores de textos, em que eles possam perceber como as atividades comunicativas se processam não somente na escola, mas na vida.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
	Objetos Digitais Educacionais no PNLD 2014: uma análise sobre o ensino dos novos letramentos.	CHINA-GLIAI, J. V.	Análise documental, de abordagem qualitativa, dos Objetos Educacionais Digitais (OED), presentes nas coleções aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua edição de 2014.	OED, a nível técnico e de conteúdo, pouco ou nada trazem de inovação, sendo materiais que ainda operam na lógica comercial do impresso das editoras e que trazem atividades escolares tradicionais.
	Hipertexto, diversidade e gênero textual no Facebook.	BERNARDO, J. C. O.	Pesquisa etnográfica virtual com também caráter documental e bibliográfico.	Defendem que numa pedagogia de multiletramentos hoje os produtos de ensino e aprendizagem são imensuráveis, sendo imprescindíveis mudanças no cenário atual que é de paralisação ou perpetuação de um conhecimento unitário.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
2016	Construção colaborativa de infográficos digitais: as hiper mídias e as práticas de multiletramentos no ensino fundamental II.	ALMEIDA, E. M. N.; PORTELA, G. L.	Pesquisa intervenção com abordagem metodológica qualitativa, de cunho etnográfico, natureza aplicada e procedimento técnico colaborativo virtual.	Propõe que a integração de ações colaborativas virtuais ao ambiente da sala de aula, através do suporte de plataforma on-line, pode atender às novas necessidades de leitura/escrita do aprendiz enquanto sujeitos protagonistas em uma sociedade tecnológica digital através de práticas de multiletramentos.
	Crônica e imagem: uma proposta de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos.	LIMA, D. R. S.	Proposta de intervenção para o ensino do gênero textual crônica literária, na perspectiva dos multiletramentos, relacionando-a com o texto imagético, a partir de leituras e construção de sentidos em uma sequência didática.	Discute nesta fase inicial como envolver o universo dos alunos, utilizando-se das tecnologias móveis, como também desenvolve ações, cujas temáticas possibilitem ao aluno uma nova visão acerca do seu universo e de sua identidade e cultura local.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
	Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição.	NOGUEIRA, A.	Revisão literária de pesquisa anterior, com foco em uma abordagem documental e bibliográfica.	Relata que a produção de textos orais dos surdos já está sendo construída com múltiplas semioses e discute que há uma complexidade sócio-histórica e linguística, como multilíngue e multimodal, e é possibilitando aos alunos surdos expressarem-se de tal maneira em atividades de escrita e de leitura em que os multiletramentos estão envolvidos.
	Pedagogia dos multiletramentos: reflexões sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.	SANTOS, S. P. N.; SILVA, O. S. F.	Entrevistas semiestruturadas, observação de aulas e de sessões reflexivas.	Conclui com a pesquisa que a efetivação da pedagogia dos multiletramentos é um grande desafio a ser enfrentado pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental, visando à potencialização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	TESE(S) DEFENDIDA(S)
	Produção de vídeos curtos na escola: do letramento aos multiletramentos.	SOUZA, T. R.; FIORINDO, P. P.	Proposta de intervenção usando uma sequência didática através das leituras de imagens estáticas e em movimento, em sala de aula e produção de vídeos curtos pelos alunos.	Propõe que o letramento crítico visual possibilita uma aprendizagem significativa e indica que o conhecimento linguístico, as experiências pessoais e sociais contribuem para o entendimento e a interação com o texto trazido pelas imagens, retirando o aluno da condição passiva.

Fonte: Elaboração dos autores.

No que tange à tipificação das metodologias e teses defendidas, a análise dos resumos não foi suficiente, tendo em vista que, muitas vezes, os autores não expuseram claramente os elementos que caracterizam suas pesquisas nos resumos, como o universo de pesquisa, os instrumentos, sujeitos, dentre outros. Nossa saída foi analisar o texto completo dos artigos de todas as pesquisas expostas neste trabalho.

Uma característica que chamou atenção foi o fato das pesquisas prenderem-se à característica da usabilidade da tecnologia. Castells (2003, p. 160) já previra isso no início dos anos 2000: “O que a tecnologia tem de maravilhoso é que as pessoas acabam fazendo com ela algo diferente daquilo para que foram criadas. [...] Como vimos, a internet é o resultado da apropriação social de

sua tecnologia por seus usuários/ produtores”.

Outra característica importante foi o foco nos sites de redes sociais, que têm profunda importância nas trocas culturais. Assim, ficam evidentes nas pesquisas de Bernardo (2014), Castro e Mendes (2014), Silva (2014) e Silva e Firmino (2012), como podemos perceber, a recorrência de multiculturas nas redes sociais e como esses espaços podem ser usados para uma possível pedagogia de multiletramentos.

Vemos nas constituições das produções dos autores no evento do SIELP que muitos mostram estudos de casos e perspectivas que tiveram resultados positivos, e, por mais incipientes que algumas sejam, mostram os benefícios para as comunidades pesquisadas, como o caso da pesquisa de Azevedo (2014), que trata da multimodalidade na sala de aula e apresenta a necessidade da desnaturalização das situações dos indivíduos, e os embates de realidades na constituição do próprio sujeito.

Bernardo (2014), Castro e Mendes (2014) e Santos (2014), por exemplo, nos mostram também a importância do trabalho para além da sala de aula, levando em conta os sujeitos sociais que são. Para eles, pensar numa pedagogia dos multiletramentos é encarar também as realidades de fora para dentro da escola, ou mesmo o inverso nas multiculturalidades e interpersoalidades presentes nesses espaços.

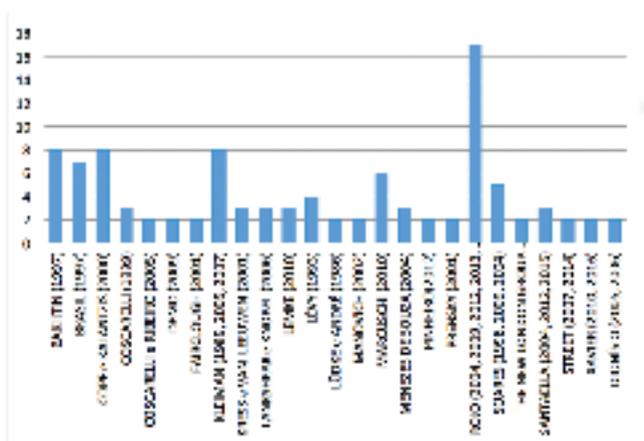
As publicações com foco nos multiletramentos em 2016 trazem diversas abordagens dessa temática relacionando com a sala de aula, com os cinco trabalhos

encontrados nesse ano que fazem uma relação direta desse processo. Almeida e Portela (2016) mostram a construção colaborativa de infográficos digitais afirmando que podem dar provimentos para que as novas necessidades de leitura e escrita possam ser supridas. Lima (2016) e Souza e Fiorindo (2016) trazem importante avanço para a Pedagogia dos Multiletramentos ao atrelarem seus objetos de pesquisa às sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), metodologia de ensino da escrita que não foi pensada para produções de texto multimodais e hipermidiáticas. Eis, portanto, interessante casamento teórico aplicável à sala de aula, traço que permite o avanço da ciência e conseqüente desdobramento para o processo de ensino-aprendizagem. Vejamos como outros trabalhos se relacionaram com outras teorias, trazendo, portanto, relevantes contribuições para a área.

IMPLICAÇÕES E CASAMENTOS TEÓRICOS

Quanto às implicações teóricas apresentadas nos trabalhos, percebemos a recorrência de alguns autores. Como podemos observar no Gráfico 1, no que tange às concepções de multiletramentos nos artigos que encontramos, despontam as pesquisas da autora Roxane Rojo (2004, 2009, 2012, 2013, 2015), seguidas de Bakhtin (1997), Cope e Kalantzis (2000) e Kleiman (1989, 2005, 2007):

Gráfico 1 – Autores referenciados nas pesquisas encontradas sobre multiletramentos.



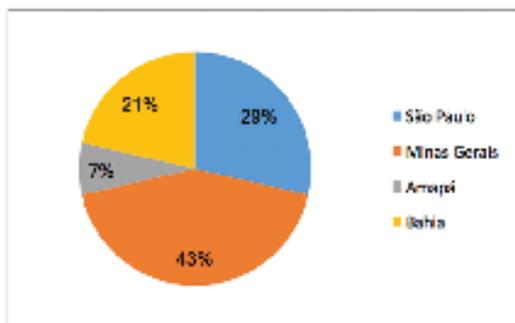
Fonte: Elaboração dos autores.

O fato dos trabalhos da pesquisadora Roxane Rojo serem muito recorrentes mostra que as discussões sobre multiletramentos tiveram vazão no Brasil, sobretudo, a partir de seus estudos, que estão embasados nas teorias de Bakhtin (1997), Cope e Kalantzis (2000, 2008) e Lemke (2010). A autora discute a multiplicidade de letramentos desde o início dos anos 2000, publicando em 2012 o livro *Multiletramentos em sala de aula*, junto com Eduardo Moura, o que parece ser um marco no Brasil sobre a temática. Também levantamos a hipótese de que autores como Cope e Kalantzis e Lemke, além do próprio Grupo de Nova Londres – que são a base teórica da Pedagogia dos Multiletramentos na qual Rojo se baseia –, terem textos publicados em suas línguas maternas, o inglês, dificultando o acesso à leitura.

Bakhtin (1997), filósofo russo do início do século XX, é um grande consenso teórico sobre as abordagens de gêneros discursivos. Embora, na época de seus escritos, jamais se pensasse em tecnologias digitais amplamente divulgadas como hoje, vê-se que o autor tem grande relevância no que se produz hoje no Brasil e nas salas de aula do país. É, sobretudo, sua abordagem que impera nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de ensino de língua portuguesa para a educação básica (BRASIL, 1998). Justifica-se então que o autor apareça com recorrência atrelado aos estudos dos multiletramentos. Já a professora Ângela Kleiman é uma das referências brasileiras nas pesquisas que envolvem os *letramentos*, o que justifica que ela apareça repetidamente nos trabalhos do SIELP.

Com relação aos locais onde mais se desenvolvem as produções dessas pesquisas, vemos no Gráfico 2 que essas produções se centram mais no Sudeste, com 72% das pesquisas:

Gráfico 2 – Estados das pesquisas encontradas.



Fonte: Elaboração dos autores.

Essa suposta supremacia na região Sudeste tem mudado no cenário atual em outros campos de pesquisas, como em artigos de periódicos. A probabilidade da maior recorrência das produções nessa região se dá devido à própria localização dessas edições do SIELP, realizadas em Uberlândia/MG. É importante evidenciar um crescimento considerável das produções provenientes da região Nordeste, como podemos observar em 2016, que teve 21% das pesquisas com essa temática no evento.

Demonstradas tais categorias, percebe-se que é uma abordagem teórica e metodológica já discutida academicamente e que está, aos poucos, se materializando nas salas de aula do país, no que diz respeito ao ensino de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com a construção deste estado do conhecimento, que, embora a área de pesquisa acerca dos multiletramentos ainda seja incipiente, apresenta uma evolução no que tange às produções de trabalhos, sobretudo na aplicação da teoria no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. É relevante considerar também as coerentes hibridizações teóricas que os pesquisadores brasileiros estão desenvolvendo, mesclando aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos e do Interacionismo Sociodiscursivo, por exemplo; ou ainda com a Análise de Gêneros

ou Análise Crítica do Discurso, o que leva a propostas promissoras de ensino.

É claro que somos conscientes de que a base de dados que utilizamos para esta pesquisa não é definitiva nem ideal, longe disso. Nosso intuito foi apenas mapear a aplicabilidade de uma teoria, que, embora tenha sido proposta há mais de vinte anos, apenas agora vem chegando e se desenvolvendo nas salas de aula brasileiras. Como propostas de ampliação da pesquisa, sugere-se alargar a base de dados para outros congressos importantes no país, além das bibliotecas digitais das universidades brasileiras, cujas dissertações e teses são obrigatoriamente depositadas para domínio público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. M. N.; PORTELA, G. L. Construção colaborativa de infográficos digitais: as hipermídias e as práticas de multiletramentos no ensino fundamental II. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

ARAÚJO, J. C.; LIMA-NETO, V. Ruptura não, linkagem sim: o hipertexto e as enunciações na web. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 56-67, 2012.

AZEVEDO, A. B. M. Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

BACALÁ, V. L. A. A Leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDO, J. C. O. Hipertexto, diversidade e gênero textual no facebook. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1998.

CASTRO, J. C.; MENDES, A. B. O gênero textual twitter como objeto de ensino: as multimodalidades e os multiletramentos em sala de aula. In: SIMPÓSIO IN-

TERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

CHINAGLIAI, J. V. Objetos Digitais Educacionais no PNLD 2014: uma análise sobre o ensino dos novos letramentos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

COPE B. & KALANTZIS M. **Multiliteracies**: New literacies, new learning, *Pedagogies*, 4(3), 164–195, 2008.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Londres: Routledge. 2000.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COSCARELLI, C. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

LEMKE, J. L. **Multiplying meaning**: literacy in a multimedia world. In: NATIONAL READING CONFERENCE, 43., 1993, Charleston. **Proceedings...** Arlington: ERIC Documents Service, 1994. p. 1-16.

LIMA, D. R. S. Crônica e imagem: uma proposta de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

NOGUEIRA, A. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

NLG – THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 1996.

PINHEIRO, P. A.; RICARTE, L. T. O uso do software scratch na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem na contemporaneidade. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

_____. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

PINHEIRO, P. A.; FELÍCIO, R. P. Copiar-colar e remix: o que a escola tem a ver com isso? **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São. Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, M. C. Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SANTOS, S. P. N.; SILVA, O. S. F. Pedagogia dos multiletramentos: reflexões sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

SILVA, V. C. O. Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/gWfEbE>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/qQf5GX>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, D. P.; FIRMINO, M. L. G. Práticas de letramento multissemiótico na rede social facebook. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA , 4., Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/Y56c73>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SOUZA, T. R.; FIORINDO, P. P. Produção de vídeos curtos na escola: do letramento aos multiletramentos. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais do SIELP**. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologias. Recife: UFPE, 2009.

LETRAMENTO LITERÁRIO E POESIA POPULAR: LEITURA CRÍTICA DE PATATIVA DO ASSARÉ NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Elri Bandeira de Sousa
Wagner David Rocha*

Neste trabalho, propomos a realização de uma sequência didática básica em turma do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a literatura popular produzida por Patativa do Assaré como ferramenta promotora do letramento literário e formação de leitores em sala de aula, objetivando contribuir com a redução ou superação das dificuldades de compreensão leitora enfrentadas pelos alunos.

Estudar a obra de Patativa do Assaré justifica-se pelo importante legado construído por esse poeta no campo da chamada poesia popular. De origem simples, nascido na Serra de Santana, no município de Assaré/CE, Antônio Gonçalves da Silva ultrapassou os limites do sertão, tendo sua poesia chegado a países da América Latina e da Europa, onde até hoje é estudada. Trata-se de obra que oferece um painel da vida do homem

do campo, no sertão nordestino, e uma instigante visão crítica acerca de questões sociais, éticas e políticas.

Por meio da leitura crítica do cordel desse autor, pretendemos contribuir com a formação de leitores que se tornem capazes de: 1) apreciar criticamente os textos; 2) identificar a estrutura e a função poética da poesia popular; 3) revalorizar a leitura oral de folhetos, prática comum desde que o gênero se difundiu.

O ensino de literatura não é tarefa das mais fáceis. Relegada a um segundo plano, quase sempre a literatura faz parte de um componente maior, que é o estudo de gêneros textuais. O que propomos, porém, não é estudá-la apenas como um gênero a mais ou como um meio para educar moralmente, nem para o mero domínio da escrita e das regras da gramática normativa.

A perpetuação desse modelo equivocado no trato com a literatura na escola explica, a nosso ver, o insucesso do ensino nessa área, comprometendo todo o sentido do trabalho tanto para professores quanto para alunos. Tal modelo não passa da perspectiva conteudista que secundariza o estudo da forma e coloca em primeiro plano não só os tópicos apontados, mas o estudo da biografia do autor e as características gerais da escola literária a que ele supostamente pertence.

Por outro lado, ensinar literatura não significa se deter apenas ao aspecto artístico construído por meio da palavra. Para além desse aspecto, interessa identificar a perspectiva assumida pelo texto perante o mundo e a humanidade. De acordo com Jouve (2012, p. 40), um enunciado veicula certos conteúdos, mas interes-

sa saber por que veicula justamente esses conteúdos. Conforme palavras desse pesquisador, “trata-se de trazer à luz determinados fatores (biografia, cultura, história, sociedade etc.) que permitem compreender por que um texto exprime o que exprime”.

É praticando a leitura crítica do texto literário no ambiente escolar que se processa o letramento literário. Sem esquecer, é claro, o indispensável papel do professor como instigador da autonomia dos alunos na produção de sentidos sempre a partir dos quais os próprios textos sugerem. Afirmando que se aprende a fazer fazendo e delimitando o papel do professor como mediador, Cosson (2014, p. 48) propõe que “ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos”. Embora caiba a alunos e professores produzirem sentidos para o texto, é importante não perder de vista a situação de produção do texto, fundamental para seu entendimento e interpretação.

O mais importante é fazer o aluno perceber os diferentes aspectos de composição das obras e, aos poucos, ir explorando as várias possibilidades de abordagem. Esse é o início do processo interpretativo que leva ao letramento literário e que ultrapassa o nível simplório do mero entendimento.

Quanto mais o leitor estiver munido de informações sobre o texto, seu contexto e intertextos, mais produtiva será sua análise, menos riscos correrá de produzir sentidos incompatíveis com o texto.

Mas, o que vem a ser mesmo o letramento? E o letramento literário? Segundo Soares (2014), o termo

“letramento” é a versão portuguesa da palavra de língua inglesa *literacy*. O termo vem sendo usado, na área acadêmica, cada vez mais, pois o termo “alfabetismo” já não é suficiente diante de uma nova realidade que exige o uso social da escrita e da leitura. Só recentemente o uso do termo “letramento” passou a ser necessário, pois não basta apenas saber ler e escrever, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente” (Ibidem, p. 20).

Já o letramento literário seria, a nosso ver, o emprego desse conceito no ensino de literatura, com suas devidas acomodações. Vejamos o que nos adianta Cosson (2014, p. 30):

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Como se vê o letramento literário possibilita o domínio de uma linguagem específica, a linguagem literária

e, mesmo, a linguagem verbal para além da literatura. Ao contrário do que se pode pensar, a análise literária não destrói o prazer da leitura e a apreciação estética da obra. É a análise que torna possível o conhecimento desse “mundo feito linguagem”, quebrando a ilusão de que basta a leitura simples e prazerosa das obras.

Atualmente, adota-se, cada vez mais, a perspectiva do letramento, tendo em vista os novos paradigmas educacionais convergirem para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, diante do desafio colocado pelo impacto social da escrita e seus usos expandidos.

Como uma importante agência de letramento, a escola precisa dialogar com as diversas práticas sociais realizadas por outras agências de letramento (rua, igreja, família etc.) e agir dando ênfase ao desenvolvimento de competências que se traduzem em autonomia dos alunos. O ensino necessita ir além da aquisição dos códigos, o que limita a própria função social da escola.

O ensino com foco no letramento deve contemplar dois aspectos fundamentais ao longo do processo, do planejamento à execução. O primeiro diz respeito à escolha de textos e de estratégias de interpretação. O segundo refere-se à interação entre os sujeitos envolvidos nos eventos de letramento. Nestas atividades, os alunos devem ser encorajados pelo professor a superar suas dificuldades, criando condições para se tornarem leitores autônomos.

No contexto de uma discussão que alerta contra a supressão do ensino de literatura, Colomer (2007,

p. 36) afirma que a literatura é um “gênero segundo”, uma vez que é capaz de absorver os demais discursos linguísticos. É nesse sentido que a citada pesquisadora afirma que “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”. Assim, o estudo crítico do texto literário contribui para que se conheçam melhor os mecanismos do funcionamento linguístico em geral.

O modelo docente que privilegia a exposição das características dos períodos literários não envolve os alunos de modo produtivo; pelo contrário, leva-os a manter-se na passividade, já que eles enxergam essa abordagem como algo muito abstrato, cujos conteúdos podem ser apenas memorizados. Então, como dar maior visibilidade ao texto literário como objeto de estudo? Só a historiografia literária é suficiente para se chegar ao letramento? A nosso ver, não. A formação do aluno enquanto leitor de literatura deve contemplar não só o eixo histórico, mas a leitura de obras e a aprendizagem de técnicas de análise.

O contexto não pode ser descartado, mas não pode sobrepor-se ao texto. Aprofundar-se em leitura deve ser o ponto de partida do leitor literário, e não se limitar à memorização do que já foi dito sobre as obras. Saber literatura não é o mesmo que saber história da literatura. A produção de sentidos para o texto deve considerar o contexto, mas, prioritariamente, a análise dos elementos estruturais de composição das obras. É preciso não perder de vista o fato de que uma obra é a síntese singular e indissociável entre forma e conteúdo, conforme nos ensina Cândido (2000).

Os debates acerca do ensino da literatura apontam, de modo convergente, para mudanças necessárias e urgentes nos paradigmas de condução das aulas. O desafio é provocar o interesse dos alunos, levá-los a enxergar os textos com um novo olhar, ampliar suas possibilidades interpretativas e experimentar de modo mais intenso o prazer estético no ato da leitura. Todas essas conquistas só se tornarão reais pela prática planejada de leitura literária em sala de aula, com vistas a formar leitores proficientes.

É preciso conjugar o prazer da leitura e a busca pelo amadurecimento pessoal. Jouve (2012, p. 45-46) atenta para o fato de que a função primeira da forma literária é oferecer um “bônus de sedução”. Trata-se de condição *sine qua non* para que o leitor vá à frente em sua leitura, para que se sinta motivado a construir sentidos para o texto e, assim, realizar a dupla função da literatura que é deleitar e instruir. Afinal, o primeiro contato do leitor não é com o conteúdo. Este vai se desvelando aos poucos, na medida em que o leitor enfrenta a escrita, que é a forma. Não se pode perder de vista o fato de que o que motiva o leitor a procurar um texto literário para leitura não é uma atitude desinteressada, mas a busca por satisfação de um prazer. Porém, o próprio Jouve (2012, p. 48) alerta que forma e conteúdo se conjugam na manutenção dessa atitude interessada do leitor. Com o passar do tempo, quando a forma deixa, em parte, de atrair, o interesse pelas obras se mantém naquilo que elas exprimem ou significam.

Para ter acesso a um *corpus* cada vez mais amplo e complexo, é necessário que a leitura literária se torne um hábito, uma sequência, e não uma raridade em sala de aula. Daí por que elaborar e propor atividades que façam com que os alunos também invistam esforços no ato de ler. Mesmo que inicialmente o processo seja lento, o resultado final poderá ser satisfatório: uma melhor compreensão da vida, do próximo e de si mesmo. O trabalho eficiente com leitura na escola deve ser perseguido constantemente e deve envolver professores, bibliotecários e alunos. Os docentes, encarregados de apresentar as obras aos alunos, não podem se esquecer de que as suas intervenções precisam contemplar a familiarização, a animação e o estímulo.

Não podemos ignorar o fator “interesse”. Para despertar o interesse, a aula de literatura deve privilegiar a presença da leitura, fazê-la funcionar e incluir o debate sobre os textos. O primeiro desafio do professor é encontrar um tipo de obra capaz de atrair os alunos. Esse primeiro contato com a literatura pode ser fundamental, pode ser o ponto de partida da formação do leitor, desde que convenientemente proposto. Os passos a seguir podem ser rodas de conversa com autores, gincanas de leitura, concursos literários etc.

Para que os alunos incorporem a literatura no seu cotidiano e reconheçam a sua importância, é imprescindível a mediação do professor que, na condição de adulto e profissional da área, deve ter a maturidade necessária para tal. Para mediar com êxito, o docente também precisa conhecer o universo dos alunos. A que tipo

de leitor esses alunos correspondem? São leitores assíduos ou não? Quais são as preferências leitoras desses alunos? Que tipo de proveito eles auferem com as leituras que fazem, se é que o fazem? Como reconhecem os benefícios oriundos da vivência literária? Esse compartilhamento, que deve ser cada vez mais ampliado entre professor e alunos, consiste em um dos fundamentos da formação leitora no contexto escolar. Com base nas preferências e dificuldades identificadas durante a leitura, o professor pode e deve refazer seu planejamento sem, no entanto, perder de vista o seu propósito.

Não se concebe aula de literatura sem leitura literária. Ler é o caminho para o letramento literário na escola que, como instituição, deve proporcionar aos alunos viver e conviver entre livros.

É importante, ainda, considerar os textos que os alunos propõem. Claro que sempre com a mediação docente. Porém, o peso maior está sobre a escola em oferecer leituras diversificadas, de qualidade e capazes de proporcionar aos alunos competência linguística, criticidade e uso livre da imaginação.

O compartilhamento de leituras na comunidade escolar e fora dela é importante tendo em vista que essa prática possibilita uma aprendizagem mais significativa e prazerosa na medida em que os textos vão se tornando de conhecimento comum. Esse pode ser o passo inicial para criar na escola o que Cosson (2014) chama de comunidade de leitores.

Saber que os outros também conhecem um texto, mas com outro olhar, e ouvir diferentes leituras em voz

alta provoca uma sensação muito positiva de pertencimento ao contexto. Essa situação pode desencadear a colaboração mútua e a predisposição à construção coletiva de significados. Nasceram diferentes formas de pensar e de perceber as relações intertextuais. A percepção individual dos textos interfere na coletiva e o contrário também ocorre, num processo cíclico de socialização da leitura. Lembra-nos Colomer (2007, p. 147): “a escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la”.

Outra estratégia importante é partir do horizonte de expectativa, ou seja, do conhecimento prévio que os alunos têm sobre os textos propostos, seus contextos, intertextos e sobre a leitura em geral. Esses conhecimentos prévios podem atuar na produção de significados quando da leitura proposta.

A POESIA POPULAR NA SALA DE AULA

A poesia popular vem conquistando um espaço cada vez maior na academia como objeto de estudo, o que sinaliza o seu fortalecimento e, conseqüentemente, sua preservação.

Silva (2011, p. 40) nos revela que “hoje, nos corredores universitários ou nas reuniões acadêmicas, o cordelista é recebido com respeito, e o valor emergente do meio acadêmico orgulha-se de ser chamado de cordelista”.

A revalorização da poesia de cordel se deu na década de 1970, agora apreciada por um público maior composto por brasileiros e estrangeiros. Os turistas a viam como um gênero curioso, e os estudantes universitários, além de outros intelectuais, como objeto de estudo. Já era possível encontrá-la em lojas de artesanato e livrarias.

Além de informar, a poesia de cordel proporciona satisfação auditiva decorrente de alguns fatores: o efeito das rimas, o ritmo do verso regular e as imagens que são facilmente reconhecidas. São estes elementos formais que certamente contribuem para uma melhor absorção do conteúdo poético. Esses atrativos explicam, certamente, o fato de a literatura de cordel ter sido utilizada, por muito tempo, para fins de alfabetização em algumas regiões. Por outro lado, a literatura de cordel motivava os ouvintes a se alfabetizarem para que também pudessem atuar nas reuniões poéticas como leitores e contribuía para que os já alfabetizados aprimorassem sua fluência leitora através da prática constante da oralidade.

Para se dar o êxito do cordel em sala de aula, é necessária uma boa dose daquilo que Marinho e Pinheiro (2012, p. 124) chamam de “empatia sincera e prolongada”. Esta questão colocada não é a mera supervalorização desse gênero poético, mas a compreensão de que toda proposta de trabalho, em sala de aula, deve perpassar pelo campo afetivo para despertar o encantamento dos sujeitos envolvidos e considerar a realidade socio-cultural da localidade e dos indivíduos participantes.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA

Elaboramos para este trabalho uma proposta de sequência didática básica sobre letramento literário para o 9º ano do ensino fundamental. Privilegiamos o cordel do poeta cearense Patativa do Assaré, a partir dos fundamentos discutidos por Cosson (2014), segundo o qual devemos seguir, na sequência didática básica, quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

É na etapa da motivação que os alunos poderão ir se aproximando do texto através da discussão do tema, embora essa não seja a única forma de motivação possível. O sucesso do contato do aluno com o texto dependerá, em grande parte, da motivação.

A segunda etapa, a introdução, é o momento de apresentar a vida e a obra do autor aos alunos. Cosson (2014, p. 61) nos lembra que: “a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”.

Na etapa seguinte, o autor considera fundamental o acompanhamento da leitura, fixando a atenção naquilo que está no texto e não nas supostas intenções do autor ao escrever a obra. Cosson (2014, p. 62) afirma que: “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”.

A quarta e última etapa detém-se na interpretação, que conta com dois momentos: um interior e outro ex-

terior. O primeiro é o momento de decifração, palavra por palavra, e se conclui com a apreensão global da obra. O último é a interpretação propriamente dita, pelo qual a comunidade (alunos e professor) constrói um sentido para a obra.

Na sala de aula, a interpretação se dá inicialmente de maneira individualizada, porém o professor deve intervir para fazer com que os alunos a compartilhem e a ampliem. Assim, eles poderão entender que fazem parte de um grupo e que esse compartilhamento enriquece, fortalece e dilata as visões extraídas das leituras. Esse é o caminho para que a turma e, conseqüentemente, toda a escola se torne uma comunidade leitora.

A seqüência didática prevê uma ordem, mas não deve ser apresentada como uma imposição. A capacidade mediadora do professor é essencial para equilibrar as discussões. Não há apenas uma interpretação possível, mas nem toda interpretação faz sentido. Os limites interpretativos devem ter por base o próprio texto lido e discutido.

O que apresentamos, a seguir, é apenas uma proposta. Alterações podem ser feitas, levando-se em consideração a realidade da comunidade escolar onde ela será realizada.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA

Literatura de cordel: Poesia do povo, poesia de Patativa do Assaré

Ano: 9º do ensino fundamental

Duração: 4 semanas

Estratégias didáticas:

1ª. Semana – 1º dia – 2h/a

Atividade 1: Inicia-se com uma explicação sobre a origem histórica da literatura de cordel, suas características e seus principais representantes, trazendo para a turma folhetos com xilogravuras. Acionam-se os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática a ser trabalhada.

Atividade 2: Análise do cordel de Patativa do Assaré “Vaca Estrela e Boi Fubá”⁴⁵. Ressaltar o vínculo do poeta com sua terra natal e suas origens. Fazer a leitura do poema com a turma e depois cantá-lo (gravado pelos cantores Luiz Gonzaga e Raimundo Fagner⁴⁶).

Atividade 3: Exploração de aspectos referentes aos detalhes ortográficos, palavras desconhecidas dos

45 Disponível em: <<https://goo.gl/SB6aU4>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

46 Disponível em: <<https://goo.gl/M5Sfch>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

alunos, noções de métricas e rimas, e nomes dados às estrofes de acordo com características específicas (ex.: quadra, sextilha, oitava, quadrão, décima, septilha, dentre outros). Importante atentar para o registro popular da língua portuguesa, constante da estrutura do poema, sem uma apreciação depreciativa.

1ª. Semana – 2º dia – 2h/a

Atividade 4: Identificação de elementos da narrativa. Retomar a aula anterior, cantando o poema “Vaca Estrela e Boi Fubá”.

Após a leitura e compreensão do poema “Vaca Estrela e Boi Fubá” os alunos farão um trabalho de identificação dos elementos da narrativa. Perguntar aos alunos: existe um narrador na história? Quem é o/a protagonista, o/a antagonista, os personagens secundários, o cenário onde se desenrola a ação, os pontos de virada e clímax da história? Que tipo de linguagem é usado pelo personagem? Depois da identificação destes elementos, fazer uma discussão sobre o enredo do poema. A história propõe alguma lição ou ensinamento? O/a protagonista aprendeu alguma coisa? Qual a situação ou atuação de cada personagem na história? A seca é um problema que envolve apenas a natureza ou é também um problema que envolve decisões políticas?

Atividade 5: Apresentar a vida de Patativa do As-

sará por meio do filme de Ítalo Maia: *Patativa*⁴⁷.

Realizar roda de conversa sobre o que foi exibido no filme. Acrescentar outras informações da vida de Patativa do Assaré, por meio de slides ou tarjetas contendo fatos relevantes da vida do poeta.

Atividade 6: Propor aos alunos fazer uma pesquisa sobre o aboio, já que este tem um destaque especial na poesia/canção “Vaca Estrela e Boi Fubá”. Trazer para a sala alguns aboios conhecidos e cantados na comunidade onde moram.

1ª. Semana – 3º dia – 2h/a

Atividade 7: Socializar os aboios que os alunos trouxeram de casa e levantar questões que trabalhem seus conhecimentos prévios sobre o aboio. Que canto é esse? Quem costuma cantá-lo? Em que situações?

Atividade 8: Leitura compartilhada de um texto informativo sobre o aboio. Sugestão de fonte a ser consultada: CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 2000.

Atividade 9: Exibição do documentário: *O som do aboio*⁴⁸.

47 Disponível em: <<https://goo.gl/u6nGWK>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

48 Disponível em: <<https://goo.gl/Fo5Ana>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Atividade 10: Propor que os alunos produzam seus próprios aboios para serem expostos no mural: O som do aboio. O professor divide a turma em duplas que deverão produzir aboios para serem apresentados à turma e expostos no mural. Aqui os alunos planejarão sua produção.

2ª. Semana – 1º dia – 2h/a

Atividade 11: O professor orienta a revisão e reescrita dos aboios produzidos pelos alunos, dando um tempo para que ensaiem.

Atividade 12: Exposição dos aboios produzidos no mural: O som dos aboios e apresentação de um mini-festival de aboios. Esta atividade deverá ser um ensaio para a Feira de Literatura Popular que acontecerá ao final da sequência de atividades.

Atividade 13: Distribuir o cordel “Casinha de Palha”, de Patativa do Assaré⁴⁹. Explicar aos alunos que a literatura de cordel apresenta uma variedade de temas, situações humanas trágicas, cômicas, casos inusitados, relatos históricos, imaginários etc. O professor pode começar a aula com a leitura rítmica do poema e estimular os alunos a acompanhá-lo marcando o ritmo do poema cantado.

49 Disponível em: <<https://goo.gl/aiQgnZ>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Atividade 14: Após a leitura rítmica realizar um debate oral: Qual o tema desse poema? De que fala Patativa do Assaré? O que o autor nos diz nesses versos: “Eu não dou a casinha de palha / no palácio do Imperador”? O que tem na casa citada por Patativa?

Atividade 15: Ler os versos de Patativa do Assaré, na forma de acróstico (2001).

a) O que se observa de diferente nesse poema? Que recurso o autor utilizou?

b) Como é chamado esse recurso poético?

c) Do que falam esses versos?

d) Que diferenças linguísticas podem ser observadas nesse poema se comparado aos anteriores?

Observação: Se necessário, explorar informações sobre acróstico. Os poetas populares usam muito o recurso do acróstico com o próprio nome para identificar seus textos. Assim, indicam que os cordéis expostos em espaços públicos, como feiras, são seus.

Atividade 16: Fazer um acróstico com a palavra CASA. Nele você pode expressar como é a sua casa, assim como fez o poeta Patativa.

2ª. Semana – 2º dia – 2h/a

Atividade 17: Integração entre o texto e as imagens.

Nesta atividade serão discutidas e trabalhadas as ilustrações típicas dos folhetos, que são as xilogravu-

ras. Dispor na sala um varal com vários folhetos para que os alunos possam apreciar as xilogravuras dos mesmos.

Depois que os alunos observarem um número significativo de xilogravuras, conversar com eles sobre esta forma de produção cultural, chamando a atenção para as condições sociais em que foram e continuam sendo produzidas, sua relação com as histórias, seu caráter realista ou fantasioso.

Atividade 18: Criar xilogravuras para o poema “Casinha de Palha”. Antes, ler e discutir um texto sobre xilogravura⁵⁰.

Retomar o poema estudado na aula anterior. Dividir a turma em grupos e definir uma estrofe do poema para cada grupo. O professor de artes pode se engajar nesta atividade. As xilogravuras podem ser feitas com isopor⁵¹.

*Esta produção também deverá ser exposta na Feira de Literatura Popular.

2ª. Semana – 3º dia – 2h/

Atividade 19: Leitura de imagens. Apresentar para a turma as imagens da “Casinha de Palha”, de Patativa do Assaré. Pode ser por meio de slides ou impressão.

50 Sugestão de texto disponível em: <<https://goo.gl/F6Z4vt>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

51 Instruções disponíveis em: <<https://goo.gl/Cdd8yC>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

a) Pedir aos alunos que olhem detalhadamente para esta imagem. Anotar cinco palavras que a identifiquem:

Figura 1 – Casa de palha de Patativa do Assaré na Serra de Santana.



b) Agora, a partir das palavras acima, criar um pequeno poema para a imagem utilizando as palavras.

Atividade 20: Em duplas ou trios, partindo do tema “Casinha de Palha”, os alunos devem fazer fotografias com câmeras ou celulares. Os componentes do grupo fotografarão casinhas de taipas existentes na comunidade e selecionarão as fotos que considerarem mais expressivas para organização de um painel fotográfico que também deverá ser exposto na Feira de Literatura Popular.

3ª. Semana – 1º dia – 2h/a

Atividade 21: Retomar com alunos os poemas estudados durante as duas semanas. Declamar, cantar os poemas e rever as características do cordel. Apre-

sentar mais um poema de Patativa do Assaré: “Eu quero”⁵².

Atividade 22: Trocando ideias. O professor pode levantar as seguintes questões:

- O que Patativa do Assaré deseja no poema “Eu quero”?
- Quais problemas brasileiros são citados no poema?
- Você concorda com o ponto de vista do poeta? Por quê?
- Os problemas citados por Patativa são reais e atuais?
- E você? O que quer para o nosso país?
- Que diferenças linguísticas você observa nesse poema se comparado aos anteriores?

Instigar os alunos a perceber que a linguagem desse poema é conforme a norma culta, o que certamente não se observa nos anteriores.

*Apresentar a vertente política da obra patativana, descortinando seus anseios por uma vida melhor para os nordestinos.

Atividade 23: Integração com outras vertentes da poesia popular (RAP)⁵³. Ouvir com a turma a música de Gabriel O pensador “Fé na luta” e fazer uma comparação com a poesia de Patativa do Assaré “Eu quero”.

52 Disponível em: <<https://goo.gl/woqeUs>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

53 Disponível em: <<https://goo.gl/1G68Eg>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

- Quais as semelhanças?
- Quais as diferenças?
- Como é a linguagem de cada poema?
- O poeta e o rapper tratam de que assunto em sua poesia?
- Por que tanto o rap como o cordel de Patativa são tratados como poesia popular?

3ª. Semana – 2º dia – 2h/a

Atividade 24: Contextualização do gênero. Depois da sequência de atividades realizadas com poemas de Patativa, agora é a vez do aluno se tornar poeta.

1) Reler o poema “Eu quero”, de Patativa do Assaré⁵⁴.

2) Seguindo o exemplo do cordelista, estimular o aluno a escolher uma história curta e contá-la em verso. Utilizar a estrutura usada pelo autor: seis versos em cada estrofe, sete sílabas poéticas e rimas conforme o esquema ABCBDB.

3ª. Semana – 3º dia – 2h/a

Atividade 25: Planejamento do texto. Estimular o aluno a escolher um tema atual e escrever um cordel sobre ele. O aluno pode usar a mesma estrutura dos poemas de Patativa do Assaré – sextilhas.

54 Disponível em: <<https://goo.gl/woqeUs>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

4ª. Semana – 1º dia – 2h/a

Atividade 26: Revisão e reescrita. Antes de fazer a versão final do cordel, o aluno deve relê-lo, observando:

- Se ele está escrito em versos e se as estrofes têm o mesmo número de versos;
- Se os versos têm o mesmo número de sílabas poéticas;
- Se há rimas e se elas seguem o mesmo esquema em cada estrofe.

4ª. Semana – 2º dia – 2h/a

Atividade 27: Preparando a Feira de Literatura Popular. Criar, coletivamente, em forma de cordel, um texto convidando a comunidade para a Feira de Literatura Popular. Fazer cartazes com o convite e expô-los nas dependências da escola e em pontos estratégicos da comunidade.

Reunir os materiais produzidos no decorrer da sequência didática e fazer ensaios das declamações, das apresentações artísticas e organizar a cordelteca com folhetos de cordel já existentes e outros trazidos pelos alunos e professores.

4ª. Semana – 3º dia – 2h/a

Atividade 28: Leitura intergeracional de cordéis. Sair pelas ruas fazendo declamações de poemas de

Patativa do Assaré e outros poetas do povo. Interagir com as pessoas/famílias da comunidade onde moram os alunos.

Atividade 29: Feira de Literatura Popular.

A Feira acontecerá em horário e espaço extraescolares, com apresentações artísticas: recitais, teatro, danças, sonatas, desafios de viola e/ou pandeiro, contação de histórias e “causos” de artistas locais e regionais, venda de cordéis e livros em geral etc. A data da Feira deve ser marcada de acordo com a realidade da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a utilização do cordel do poeta Patativa do Assaré como recurso pedagógico para o letramento literário em sala de aula.

Realizamos uma breve discussão teórica sobre a literatura na sala de aula, ressaltando o letramento literário (e possibilidades que os autores indicam para alcançarmos o nível ideal de letramento), a relação entre letramento e ensino, a formação do leitor literário e a poesia popular de tradição oral (especificamente a literatura de cordel).

Apresentamos, por fim, uma proposta de intervenção para o letramento literário a ser aplicada no 9º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma sequência di-

dática básica com 29 atividades que vão da leitura de cordel à Feira de Literatura Popular, distribuídas em quatro semanas, tendo como objeto os poemas “Vaca Estrela e Boi Fubá”, “Casinha de Palha” e “Eu Quero”, de Patativa do Assaré.

Acreditamos que o conteúdo discutido e as atividades propostas são mais uma alternativa didática que possibilita aos professores uma contribuição para o desenvolvimento do letramento literário e da formação leitora dos alunos, de modo mais lúdico e dinâmico.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, P. **ABC do Nordeste flagelado**. São Paulo: Hedra, 2001.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012. MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel**

no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012. SILVA,
G. F. **Vertentes e evolução da literatura de cordel.**
5. ed. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros.
3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM CEGUEIRA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA NA EFETIVAÇÃO DESTE PROCESSO

Roberto Carlos de Sousa Gondim Júnior
Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças
Albano Oliveira Nunes

INTRODUÇÃO

A atual proposta de educação defende que a escolarização é um direito de todos e propõe que este processo aconteça na escola regular. Nesta mesma perspectiva, consideramos que a construção de uma sociedade inclusiva perpassa pela participação, permanência e aprendizagem de todos os alunos – com ou sem deficiência – neste modelo escolar.

Assim sendo, além de ser uma condição *sine qua non* para a efetivação da equidade e inserção de todos no âmbito social, a inclusão escolar se caracteriza tam-

bém como uma mudança na forma de se compreender a deficiência dos indivíduos. Esta passa a não se caracterizar mais como um defeito, mas como uma particularidade que muito tem a acrescentar aos espaços sociais – inclusive à escola – e, portanto, passa a ser reconhecida e valorizada. Neste sentido, o artigo apresenta argumentos teóricos e práticos mostrando que o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência – especificamente, de educandos com cegueira – é possível.

Partindo, então, deste princípio, realizamos uma análise e interpretação das informações obtidas por meio de entrevistas reflexivas⁵⁵ com um aluno com cegueira que, à época da investigação, cursava Direito, numa universidade pública estadual e que era egresso do Ensino Médio de uma escola pública regular, no município de Aracati/CE.

No período da pesquisa, José – pseudônimo dado ao sujeito colaborador da pesquisa – estava com 32 anos, era natural de Aracati, onde residia. Ele nasceu com baixa visão, deficiência que, gradativamente – até seus 16 anos de idade –, evoluiu para uma cegueira total. Somente aos 12 anos de idade foi que José iniciou sua vida escolar, oportunidade em que foi matriculado numa escola pequena, no mesmo município onde residia, cujo público-alvo era somente alunos com deficiência.

Anos depois, em Fortaleza, frequentou uma escola especial onde foi alfabetizado no braile e ensinado a usar Tecnologia assistiva, por exemplo, o computador

55

Realizamos duas entrevistas com o sujeito colaborador da pesquisa.

com ledor de tela. Na modalidade do Supletivo, concluiu seu Ensino Fundamental e, como realização de um grande desejo seu, somente aos 27 anos, foi incluído na escola regular para cursar o ensino médio.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos, tomamos como base os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, os quais foram postulados por Vygotsky⁵⁶ e seus colaboradores.

Destacamos que a própria compreensão da Psicologia Sócio-Histórica no tocante à noção do processo de constituição do ser humano pressupõe o conceito de inclusão, haja vista que, de acordo com o pensamento de Vygotsky, o ser humano se constitui a partir das relações sociais, as quais, por sua vez, se desenvolvem, determinadamente, em um contexto histórico.

Quando o sujeito – com ou sem deficiência – não está incluído nesta complexidade e riqueza – peculiar às relações sociais –, não irá dispor de boas condições para o desenvolvimento de suas potencialidades subjacentes em sua natureza, mas que, naturalmente, precisam ser expostas à cultura e, portanto, ao processo de evolução.

Partindo deste contexto teórico, os relatos do entrevistado foram, inicialmente, relacionados à compreensão dos quatro planos de desenvolvimento humano: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético.

Também chamamos atenção para a relevância da Tecnologia assistiva como ferramenta de mediação

56 Recorremos a esta forma de escrita do nome do teórico, em virtude de sua utilização nas obras referenciadas neste artigo.

instrumental que consideramos ser eficiente para educandos com cegueira por possibilitar-lhes maior agilidade na interação pedagógica, de modo a maximizar seus resultados educacionais.

Na sequência, trazemos uma reflexão acerca do enfoque analítico desta pesquisa a realidade dialética imbuída na proposta da educação inclusiva.

Por este motivo, defendemos que toda proposta metodológica voltada para a educação inclusiva deva levar em consideração a atual realidade paradoxal da educação regular, assim como os desafios presentes na escola e, especificamente, no chão da sala de aula – espaço em que a relação ensino-aprendizado é mais direta e intensa.

Justificamos a relevância destas considerações no fato de entender que a escola não corresponde a uma redoma isolada de um contexto político-econômico e sociocultural, existindo antes toda uma gama de influências que afetam direta e indiretamente o processo educacional. Tais aspectos educacionais também estão relacionados à realidade específica do aluno com cegueira.

Neste contexto, fazemos algumas ressalvas e reflexões gerais sobre o atual sistema de ensino, no mundo configurado: pelas diretrizes político-econômicas e pelos valores socioculturais do capitalismo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizarmos uma análise e interpretação da entrevista de José, foi possível percebermos com clareza a pertinência prática dos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. Assim acontece, uma vez que, na fala do sujeito, observamos os quatro planos de desenvolvimento: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético.

Encontramos também o registro de seu entendimento de que sem o desenvolvimento da habilidade de interação social – assimilada, de modo sistemático, através de serviços de políticas de inclusão –, não teria conseguido avançar tanto e, até mesmo, ser aprovado e permanecer numa universidade pública estadual como aluno.

Por meio do desenvolvimento da habilidade de interação social, a leitura em braile e a utilização de Tecnologias assistivas tornaram possíveis ao aluno com cegueira as condições basilares e indispensáveis para uma interação eficiente, tanto no contexto educacional regular quanto no ambiente universitário.

Contudo, é imprescindível ressaltarmos a constatação de que, na perspectiva de José, seu processo inclusivo na escola regular foi, sumamente, benéfico. O aluno destaca que, mesmo tendo experimentado momentos de preconceito velado por parte de alguns indivíduos de sua turma, o fato de poder frequentar a escola regular foi uma oportunidade que lhe proporcionou experimentar as mesmas vivências dos demais alunos e, portanto, aprender também.

Os quatro planos de desenvolvimento propostos pela psicologia sócio-histórica e o aluno com cegueira

Para apresentarmos a análise e discussão dos resultados da pesquisa relacionando-as aos quatro planos de desenvolvimento humano defendidos pela Psicologia Sócio-Histórica, destacamos, novamente, que a compreensão que esta corrente de pensamento tem, no tocante à noção do processo de constituição do ser humano, pressupõe o conceito de inclusão. Isso porque como já mencionamos, de acordo com o pensamento de Vygotsky, o ser humano se constitui a partir das relações sociais, as quais, por sua vez, se desenvolvem num contexto histórico.

Assim sendo, reiteramos que o sujeito – com ou sem deficiência – que não está incluído nesta complexidade e riqueza – que é peculiar às relações sociais –, não irá dispor de boas condições para o desenvolvimento de suas potencialidades subjacentes em sua natureza, mas que precisam ser expostas à cultura e, portanto, ao processo de evolução.

Neste sentido, é necessário discorrer sobre como Vygotsky compreende a constituição do psiquismo humano, visto ser partindo deste pressuposto teórico que apresentamos os quatro planos de desenvolvimento defendidos pelo pensador russo.

Os dois primeiros – a filogênese e a ontogênese – se caracterizam como a base genética que possibilita a estrutura e a dinâmica biológica (corpo-cérebro) e que torna o sujeito capaz de interagir tanto com o ambiente

em que é partícipe quanto com os demais indivíduos que o circundam.

Para maior esclarecimento desse aspecto, seguimos defendendo que a filogênese trata da noção conceitual, que se configura como a base estrutural e universal da espécie humana cuja formação genética é única: composta de um cérebro capaz de desenvolver inteligência em níveis abstratos (COLEÇÃO..., 2006).

Já o segundo plano de desenvolvimento, a ontogênese, alude ao seu ritmo próprio de desenvolvimento da estrutura neurobiológica do sujeito. Ou seja, a dinâmica de maturação e envelhecimento genético que, apesar das variáveis comuns a qualquer indivíduo – como condicionamento físico, condições ambientais e sociais etc. –, ainda existe um padrão identificável na espécie humana compreendido nas fases que se sucedem entre o ser-bebê e o ser-idoso (Ibidem). Tal dinâmica é o que possibilita o desenvolvimento das mais variadas potencialidades do sujeito como andar, correr, falar, pensar etc.

Diante dos pressupostos, é de suma importância chamarmos atenção para o fato de que, no caso de indivíduos com alguma deficiência física – como o caso supracitado –, não é preciso esforço algum para percebermos que apresentam uma singularidade na estrutura e dinâmica genética que redimensiona a maneira de sua interação com o mundo.

No caso de indivíduos com cegueira, tem-se uma variável – de caráter biológico – que alterará a maneira como estes indivíduos desenvolverão suas potenciali-

dades humanas. Assim ocorre, haja vista que o suporte genético – o qual possibilita suas interações, tanto com o contexto ambiental quanto com os demais indivíduos –, tem uma singularidade física que reconfigura o modo como o sujeito com esta condição física vivencia a realidade interacional.

S⁵⁷: E até então, até antes de 1 ano de idade, até esse período, eu era uma criança para ela [a mãe] como foram as outras duas meninas. Porém, a partir da interação com o meio ambiente, ela já notou [a deficiência], embora ela não tivesse a instrução de alguém que convivisse com uma pessoa com deficiência, ela notou que havia algo diferente, que não era uma interação como foi, por exemplo, com as meninas [as irmãs]. E aí, segundo relato dela, veio [a percepção de deficiência] através de um brinquedo que eu soltava e não tinha como pegar [de volta] esse brinquedo.

Tal característica biológica – que é singular a indivíduos com cegueira – pode trazer-lhe⁵⁸ a necessidade

57 Sujeito colaborador da pesquisa.

58 Isso porque nem todo indivíduo com cegueira apresenta a necessidade de usar o braile e/ou outro instrumento de mediação. Ou seja, para se recorrer a qualquer instrumento mediador para compensar a cegueira, é preciso que sinta a necessidade e constitua motivos para isso.

de recorrer a instrumentos mediadores alternativos – o braile, por exemplo –, visto favorecerem a interação sócio-histórica destes indivíduos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento pleno, enquanto sujeitos sociais.

Feitas estas considerações no que concernem aos planos genéticos, seguimos para o terceiro plano de desenvolvimento, a sociogênese, que se configura como o contexto sociocultural do sujeito onde ocorrerá o seu desenvolvimento. Ou seja, é na interação do arcabouço neurobiológico do indivíduo com o meio que acontece a internalização de costumes, valores, regras morais, leis etc., configurando, assim, mediações que constituirão o psiquismo humano, a partir dos significados próprios da cultura da qual faz parte. Deste modo, o sujeito assimilará o padrão de comportamento preestabelecido pelas normas e estruturas sociais (COLEÇÃO..., 2006).

Por mais de uma vez, durante a entrevista, José destacou que a convivência (interação) com o contexto da escola regular se caracterizou como essencial para seu desenvolvimento como sujeito. Em especial, há determinado momento em que chega a afirmar que poder conviver em um ambiente no qual se sinta uma pessoa igual aos demais é mais significativo do que, até mesmo, aprender os conteúdos curriculares referentes à Matemática, Química, Português etc. Isto é, as relações sociais inclusivas lhe possibilitaram a formulação de significações e lhe levaram a não se sentir como um estranho. Ao contrário, ajudaram a se perceber como ser humano completo dotado de plenitude e dignidade.

No que tange ao quarto e último plano de desenvolvimento, a microgênese, este se refere ao aspecto, específico, do ato da aprendizagem empreendido, de modo peculiar, por determinado indivíduo. Mesmo com a existência da padronização genética e sociocultural, cada sujeito é dotado de uma singularidade subjetiva, a qual, mesmo estando condicionada por estes padrões, conserva uma maneira própria de desenvolver suas potencialidades. Por essas razões, a microgênese representa a fase mais singular do desenvolvimento psicológico (Ibidem).

Ao tratarmos deste tópico, o que nos impressionou foi o refinamento da idiosincrasia de José. Sua maneira de sentir e pensar está, absolutamente, voltada para a motivação de aprender e vencer seus desafios diários. Em relação a esse aspecto, José explica que, diante de algumas situações com conotações preconceituosas pelas quais experimentou, acredita que outra pessoa – que tivesse a mesma condição física que a sua – poderia, talvez, ter até acarretado algum nível de amargura. Porém, no seu caso, não houve qualquer ressentimento.

P⁵⁹: José, você, em outro momento, na primeira entrevista, falou que alguns professores não demonstraram sensibilidade com a sua maneira, com sua forma de se desenvolver, de aprender. E, de

certa forma, demonstraram preconceito. Isto teve consequência para você?

S: Em mim não. Acho que é bem individual. Não sei se em outra pessoa teria esse sentimento. Mas, em mim, isso não afetou.

Constatamos que a disposição de José para aprender e sua determinação para entrar no curso superior de Direito foram maiores que quaisquer obstáculos ou preconceito que, porventura, viessem se interpor entre o aluno e seu objetivo. Essa assertiva se confirma quando, uma vez perguntado sobre o que o mantinha tão motivado a vencer, de pronto, José respondeu que era o foco no objetivo e que o ser humano que não tem sonhos deixa de se sentir, verdadeiramente, vivo. Em suma, José tem uma microgênese bastante refinada, o que muito se deve a uma sociogênese educacional inclusiva.

Os processos de mediação e interação do aluno com cegueira sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica

Assim sendo, consideramos importante explicitarmos como que, de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, acontece o processo de interação e mediação subjacente à constituição e ao desenvolvimento humano. Alinhadas a essas diretrizes teóricas, a corrente de

pensamento defendida por Vygotsky postula, inclusive, que existe uma intensa interação do indivíduo com uma variedade de elementos mediadores, os quais podem ser tanto de natureza instrumental quanto simbólica.

Assim, ao agir no mundo, desde tempos imemoriais e nas mais variadas situações de interação com o ambiente que vão desde atividades primitivas⁶⁰ até mesmo as modernas⁶¹, os indivíduos se utilizam de toda uma gama de instrumentos.

Portanto, neste tipo de interação humano-mundo existe a mediação de caráter instrumental, que possibilita ao sujeito o desenvolvimento de uma grande variedade de atividades práticas essenciais à vida em sociedade (FURTADO, 2011).

A respeito disso, enfatizamos que, no contexto de uma sociedade informatizada – como a que se vive no século XXI – e considerando as políticas de educação inclusiva, não se utilizar das novas tecnologias constitui uma opção que reduz as possibilidades de avanços educacionais, uma vez que, como fora relatado por José, estes recursos fazem uma diferença considerável nos resultados do processo educacional.

O sujeito colaborador da pesquisa também defende que a utilização de Tecnologias assistivas, em sua prova de vestibular, potencializou seus resultados, ao ponto de contribuir para que atingisse nota satisfatória e, conseqüentemente, não precisar recorrer às va-

60 Como caça e pesca.

61 Estas exigem maior nível de sofisticação, como cirurgias de alta complexidade.

gas destinadas a cotas para classificação no curso pretendido: Direito, em uma universidade estadual.

Ainda sobre isso, José argumentou que, em experiências anteriores com provas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a ausência destas tecnologias prejudicou, substancialmente, seu desempenho dada a falta de autonomia – ocasionada pela excessiva dependência do leitor – causa constrangimento, desconforto e desgaste que, fatalmente, compromete o desempenho intelectual do candidato com essa condição física.

S: A prova/Ela vem em braile sim. Mas, hoje, existe a tecnologia. Existe o computador. E essa prova poderia ter vindo num computador com um sintetizador [de voz]. E, o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] não trabalha dessa maneira. O Enem só trabalha com a prova em braile ou com o ledor [profissional]. Diferente de concursos públicos que, hoje, já trabalham assim: com esse tipo de aplicação de provas, através de um computador com um sintetizador. O Enem não. O Enem ainda trabalha com o ledor [profissional] e com a prova em braile. Ambos são cansativos tanto para o aluno como para quem está lendo a prova: o ledor. Então, foi uma prova muito cansativa por esses fatores como: o tempo. Embora, eu tenha uma

hora a mais. E, todo esse processo/O Enem/É preciso que o Enem revise como é que aplica essas provas para pessoas com deficiência e recorrer a essas tecnologias. Certamente, ela vai facilitar a cansativa prova do Enem. [...] Então/Assim/Veio essa dificuldade na compreensão da prova de algumas disciplinas. Veio a dificuldade de tempo, de só recorrer a braile ou ao leitor [profissional]. Mas, não ter uma independência de você voltar à pergunta quantas vezes quisesse. Se fosse no computador, seria assim: eu repetiria a questão quantas vezes. E, às vezes, o aluno que está na sala ele se sente um pouco constrangido de pedir para quem está lendo a prova para repetir cinco, seis, sete vezes, embora seja um direito dele. Mas/Há uma relação ali entre duas pessoas.

No que diz respeito ao processo de significação e criação de símbolos⁶² – mesmo não sendo manuseados pelo indivíduo (como se faz, concretamente, com os instrumentos) –, estes exercem uma forma de mediação, em nível simbólico, uma vez que direcionarão a intensidade da interação do indivíduo com o mundo. No entanto, mesmo sendo de natureza simbólica, estes

62

Por exemplo, os sinais de trânsito.

signos ainda estão presentes na realidade concreta.

Contudo, o psiquismo humano desenvolve e internaliza todo um conjunto de significados semióticos que existirá, exclusivamente, no campo mental (FURTADO, 2011, p. 83-84).

Por essa razão, mesmo que não houvesse, por exemplo, uma placa de redução de velocidade, nas proximidades de uma escola, a mediação simbólica – já internalizada pelo indivíduo – indicar-lhe-ia a necessidade de uma interação mais prudente com o referido meio.

Nesta configuração, a relação existente entre o sujeito cognoscente e os objetos cognoscíveis adquirirá traços, cada vez mais fortes, da mediação simbólica, pois, nesta interação, uma gama de significados estará correlacionada a uma complexidade subjacente ao meio contextual. E são estas mediações e interações que despertarão as funções superiores do psiquismo humano (Ibidem).

Estas são desveladas na fala de José quando o sujeito relata que a motivação crescente para aprender, bem como a forte determinação diante dos vários desafios que se interpuseram, teve espaço, em virtude de ter tido, ao longo de seu processo educacional, suportes instrumental, moral e intelectual. Este apoio foi de tanta relevância em sua vida acadêmica que culminou no seu ingresso no curso superior por ele tão ensejado: Direito.

Outro aspecto que não podemos deixar de explicitar é o fato de que, de acordo com a Psicologia Só-

cio-Histórica, a capacidade de internalização de significados dos mais variados símbolos corresponde a um elemento diferencial e essencial para o desenvolvimento das faculdades superiores do psiquismo humano, tal como a linguagem e o processo de aprendizagem significativa (proveniente dos âmbitos educacionais, propriamente ditos). Assim, os aspectos da aprendizagem estão, diretamente, atrelados ao desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 1993).

Contudo, no que consiste ao processo de desenvolvimento humano, em termos gerais, podemos incluir e considerar válida toda e qualquer forma de internalização de informações e/ou valores, aquisição de habilidades e iniciativas como novas atitudes.

Já no que refere ao caráter mais intensivo deste processo, compreendemos como sendo necessário vivenciar experiências, genuinamente, educacionais. A justificativa para tal é que as experiências educacionais estão direcionadas à assimilação e ao desenvolvimento de significados mais sofisticados, os quais são articulados, tão somente, no âmbito escolar (Ibidem).

Por essa razão é que, na escola, os indivíduos terão melhores e maiores condições para uma evolução muito mais elaborada de suas potencialidades. O indivíduo que recebe a intervenção pedagógica – que é responsabilidade da escola –, notadamente, terá melhores possibilidades de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento do que aquele que não usufrui desta oportunidade.

Dando sequência às discussões deste tópico, não podemos deixar de abordar que o êxito da escola tam-

bém está fundamentado num conceito de extrema importância dentro da Psicologia Sócio-Histórica: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço onde acontece, de fato, a construção mútua do conhecimento escolar (Ibidem).

Sob essa perspectiva, o educador é considerado como um mediador que deve estimular e orientar os alunos a também construir conhecimentos que, mesmo conservando a exigência dos temas curriculares, darão margem para que as peculiaridades de interpretações do alunado sejam estimuladas e valorizadas (Ibidem).

A partir dessa premissa, a relação ensino-aprendizado não se configura como um processo engessado nos limites do conteúdo. Ao contrário, dinamiza-se de tal modo a transitar em conhecimentos pessoais dos alunos, aos quais podem – e devem – ser agregados à sala de aula de maneira enriquecedora.

Sobre esse aspecto, no relato do sujeito colaborador da pesquisa nos chamou muito atenção o fato de que, em alguns momentos de sua caminhada na escola regular, ele percebeu posturas inadequadas por parte de alguns educadores. Em lugar de realizarem a mediação escolar, a partir da possibilidade de que dispõem – que é a ZDP – e se voltarem para a valorização das capacidades cognitivas do José, seus professores o tratavam como um aluno que precisava da simplificação do processo educativo – no sentido de ser reduzido – para que tivesse condições de alcançar aprovação nas disciplinas.

Tal inadequação de postura por parte destes profissionais da educação, segundo José, era fruto do preconceito velado de não considerarem sua cegueira como uma singularidade, a qual exigia um tratamento didático adequado, de modo a valorizar e potencializar suas capacidades cognitivas como acontecia com outros educadores.

E é justamente na conclusão deste tópico que consideramos categórico relatar que, segundo as palavras do sujeito participante da investigação, além dos contratemplos apresentados, também havia professores que se dedicavam para além de suas obrigações profissionais. De acordo com José, prestativamente, os profissionais investiam tempo extra na interação didática com o educando no intuito de contribuírem para que o aluno pudesse se desenvolver, cada vez mais, e alcançar o maior nível de êxito no processo educacional de suas respectivas disciplinas.

Para o aluno com cegueira, estas posturas têm um significado maior do que, simplesmente, acontecer uma “transmissão” de conteúdo. No nosso entendimento, o que passa a acontecer é uma forte inter-relação humana – entre professores e José – que enriquece e potencializa o desenvolvimento do aluno, em virtude de se sentir valorizado e encorajado a vencer, exatamente, por ter a mediação interacional de educadores que apostam no seu sucesso.

A dialética presente na educação inclusiva e a contribuição dos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica na escolarização do aluno com cegueira

Para o melhor entendimento da relação entre esses aspectos educacionais e a realidade específica do aluno com cegueira, faz-se necessário registramos algumas ressalvas e reflexões gerais sobre o atual sistema de ensino configurado, no mundo contemporâneo: pelas diretrizes político-econômicas e pelos valores socio-culturais do capitalismo.

A relevância destas considerações está no fato de que a escola não corresponde a uma redoma isolada de um contexto político-econômico e sociocultural existindo, pois, toda uma gama de influências que afetam direta e indiretamente o processo educacional.

Mesmo estando para além dos limites das escolas, estas causas estão sempre a produzir efeitos significativos no âmbito pedagógico. Por estas razões, facilmente, podemos chegar à constatação de que as escolas – tal como estão estruturadas atualmente – não favorecem processos de inclusão, porque estão, meramente, reproduzindo um modelo de exclusão. Tal percepção é reforçada quando trazemos para a discussão as ricas reflexões do renomado professor Dermeval Saviani.

Em sua obra *Escola e democracia* e balizado por pressupostos teóricos críticos, o autor explicita uma visão dialética da relação existente entre educação e sociedade evidenciando, assim, os principais desafios

e possibilidades do processo educacional. Nessa perspectiva, Saviani (2012) faz uma espécie de desmistificação da escola como arauta da cidadania, ao colocar em evidência a reprodução de dominação capitalista subjacente ao âmbito educacional. Orientada por essa concepção, a escola contemporânea é problematizada como um instrumento de dominação burguesa por reproduzir e perpetuar as ideologias e estruturas sociais dominantes (Ibidem).

Sob essa ótica, não é difícil entendermos que um mercado que é acelerado e totalmente voltado para a perspectiva de crescimento econômico não apresenta maiores preocupações em dispensar tempo e investimento para a efetivação da inclusão de alunos como José. Como nesta perspectiva “tempo é dinheiro”, torna-se mais interessante investir nos educandos que já estão na plenitude de suas capacidades operacionais. Em suma: um robô supereficiente e sem “defeito”.

Assim sendo, o desenvolvimento do conhecimento estaria reduzido ao seu aspecto instrumental, pois, somente esta instrumentalidade garantiria ao alunado um futuro lugar de destaque na sociedade.

Isso posto, regida pelos princípios da operabilidade capitalista, o objetivo da educação resumir-se-ia na redução dos indivíduos em meros produtores – suficientemente, proativos e consumidores, intensamente, passivos –, em que a deficiência é vista como um defeito e motivo de repugnância e preconceito socioeducacional (Ibidem).

De acordo com o pensamento de Saviani (2012), um estereótipo de aluno – pautado nos eixos da sub-

serviência e da proficiência – é recompensado e exaltado, ao passo que tudo que escapa a este padrão – como a insubordinação e a deficiência – é punido e rechaçado. E é, justamente, por esta configuração que a lógica da exclusão escolar está instalada visto que, mesmo que o sistema de ensino capitalista⁶³ tente dissimular seus reais interesses – de dominação com uma retórica de valorização e inclusão do aluno –, o que interessa é somente o padrão de um aluno com comportamento mecânico e um mero reproduzidor do conteúdo (Ibidem). Sendo assim, todos estes fatores tornam o processo de inclusão escolar; e alunos, como José, mais desafiador.

Entretanto, mesmo com todas essas ambiguidades, defendemos que ainda existem outras características da escola que fazem com que o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência seja a melhor aposta, tanto na esfera individual de um sujeito quanto no aspecto coletivo de uma nação.

Assim ocorre pelo fato de que, se na escola existem elementos de exclusão e dominação, paradoxalmente, no mesmo ambiente também existem os fatores que podem possibilitar a emancipação das estruturas dominadoras e excludentes.

Todavia, Saviani (2012) defende que, mesmo com essas fortes influências político-econômicas e socioculturais na educação, existe a possibilidade de emancipação. Argumenta que essa superação é possível por meio de um processo dialético que catalise uma mu-

dança de paradigma educacional, em que os indivíduos não sejam compreendidos e tratados como objetos (instrumento)⁶⁴ a ser profissionalmente capacitados e, conseqüentemente, economicamente explorados.

Nesse novo contexto, a educação é apresentada como um conjunto de meios e processos que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito (fim)⁶⁵ de modo a capacitá-lo para o protagonismo político-econômico e sociocultural – oportunidade em que o sujeito pode vivenciar o verdadeiro exercício da cidadania (Ibidem).

Isso ocorre em virtude dos educadores disporem da possibilidade de atuar dentro desse sistema educacional controverso que fortalece a antítese da luta pela garantia da liberdade e da cidadania em contraponto à tese embasada na lógica de dominação, a qual, inevitavelmente, terá que se confrontar no exercício cotidiano de sua profissão.

Nesta perspectiva, evidenciamos a responsabilidade que a categoria dos educadores tem de atuar como agentes sociais que alavancam a ocorrência das mudanças estruturais necessária ao complexo socioeducacional.

Essa tarefa social é reforçada quando consideramos que a tomada de consciência das contradições (dialética) – presente na dinâmica da luta – é um fator fundamental para a superação da lógica dominante. Justamente por esse motivo, os educadores – respon-

64 Em virtude de que, no capitalismo, o sujeito constitui um instrumento que produz lucro.

65 Objetivo da educação: desenvolvimento pleno do sujeito.

sáveis por mediar o desenvolvimento de conhecimento com o alunado – devem ser os principais protagonistas do despertar de consciências críticas fomentando, assim, condições para que seus educandos se tornem sujeitos atuantes no âmbito político-econômico e sociocultural. Somente dessa forma, ajudarão a mudar o paradigma da educação sustentado pelos interesses de dominação (Ibidem).

Diante dessa realidade, podemos constatar que, mesmo com todas suas contradições, a escola ainda é o melhor meio social para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Isso porque defendemos que, paulatinamente, a instituição escolar pode ultrapassar o limite da instrumentalidade mecânica e reprodutora de estereótipos, conseqüentemente, desenvolver o senso de criticidade criativa, ser capaz de questionar estes mesmos padrões petrificados e, ainda, apresentar novas alternativas e soluções para as dificuldades pertinentes ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Tal compreensão se sustenta no pressuposto teórico da perspectiva sócio-histórica de que o ser humano nasce dotado de um corpo biológico e, por estar vinculado a um contexto histórico e sociocultural, o desenvolvimento de suas potencialidades acontece por meio de sua interação com os mais variados aspectos mediadores desta ambiência contextual. Assim, apostamos na ideia de que pode haver interações e mediações que auxiliem os alunos a superar seus limites e a desenvolver seus potenciais (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013).

Outro aspecto que também trazemos para a discussão é que os critérios e os métodos de avaliação não devem ser orientados por um nivelamento estereotipado e uniforme. O argumento para esta afirmação está no fato de que, se a proposta educacional é incluir, as singularidades presentes na pluralidade de alunos devem ser levadas em consideração e, jamais, ignoradas.

Nessa perspectiva, todos os instrumentos e símbolos – como materiais ortopédicos, Libras, braile, jogos educativos, entre outros recursos inclusivos – podem ser aplicados como elementos de mediação para ajudar na compensação de deficiências e, portanto, contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos que têm essa condição.

Desse modo, entendemos que a própria natureza flexível e diversificada e dinâmica das diretrizes da Psicologia Sócio-Histórica tem muito a contribuir para a proposta educacional inclusiva, visto poder potencializar as interatividades mediadoras que estejam adaptadas às limitações e às deficiências dos alunos que necessitem de um tratamento psicopedagógico diferenciado.

A partir da investigação realizada, constatamos que quando o professor atua – de maneira responsável e intencional – na ZDP dos educandos, proporciona ao aluno – no nosso caso, com cegueira – a conquista de resultados mais avançados, que, certamente, não seriam possíveis com a “transmissão” fria e unilateral dos conteúdos curriculares.

Assim ocorre, pois, escapando da unilateralidade estereotipada da educação tradicional, a Psicologia Só-

cio-Histórica proporciona mediações mais adequadas à necessidade de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, é imprescindível destacar a importância dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica no tocante à compreensão do processo de desenvolvimento humano, especificamente de indivíduos com cegueira.

Nesta reflexão, verificamos a singularidade do aluno com essa condição nos quatro planos do desenvolvimento humano (filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético), tendo destaque o caráter impactante das mediações das relações sociais, como também da motivação idiossincrática do José.

Além disso, percebemos, com clareza, a importância atribuída pelo sujeito colaborador da pesquisa ao seu livre acesso às políticas de inclusão e às Tecnologias assistivas. No seu entendimento, estes foram fatores que desempenharam funções essenciais no seu desenvolvimento como humano.

Ademais, para José, seu acesso e convivência, no contexto da escolar regular, exerceram a função de eficientes catalisadores que reforçaram os sentidos de dignidade e equidade, que fizeram toda diferença na conquista do êxito acadêmico.

Assim, concluímos que, quando associado às políticas de inclusão, também se tem uma prática pedagó-

gica orientada pelos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, o processo de educação inclusiva alcança um maior nível de eficiência na obtenção de resultados no aluno com cegueira.

Entretanto, enfatizamos que uma ação conjunta e consciente por parte dos educadores que avance na direção de uma prática pedagógica inclusiva se torna – urgentemente – necessária no âmbito da sala de aula, onde a relação de ensino-aprendizado, efetivamente, acontece. Isso nos faz entender que programas de formação inicial e continuada para professores – da sala de aula regular e da educação especial – constituem uma carência da realidade atual para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

E é nesta perspectiva que reafirmamos a pertinência da Psicologia Sócio-Histórica como proposta teórico-metodológica que muito tem a contribuir para a efetivação da educação inclusiva do aluno com cegueira que, lamentavelmente, ainda apresenta tanta fragilidade, embora vivamos a era atual.

REFERÊNCIAS

COLEÇÃO grandes educadores: Lev Vygotsky. Direção de Regis Horta. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2006. 45 min.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. D.; FURTADO,

O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-93.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. v. 1, p. 33-48.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA EM CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO

Geraldo Máximo da Silva
Samuel de Carvalho Lima

INTRODUÇÃO

O ensino da pronúncia é considerado um dos pontos que chamam atenção de alunos e professores brasileiros de língua inglesa como língua estrangeira, constituindo-se uma seara de discussões e debates ao longo da história do ensino dessa língua (BOLLELA, 2002; CRUZ, 2006; MARTINS, 2005; PAULA, 2010).

“Inglês americano ou inglês britânico?” Esse tipo de pergunta perpassou (se ainda não perpassa) o contexto de ensino da língua inglesa no Brasil. Respalhado pelo cinema, pela música e pelas próprias relações políticas e comerciais, a variedade conhecida como inglês norte-americano passou a gozar da preferência geral do brasileiro nas salas de aula de língua inglesa. E embora as Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC) e o processo de globalização tenham ajudado os estudantes da língua a vislumbrar outros horizontes, a preferência por essa variedade nas aulas de inglês ainda hoje se mostra bastante acentuada.

Nesse contexto, concebemos a língua inglesa como a língua da comunicação internacional (KUMARAVADIVELU, 2005) e nos indagamos: Até que ponto a escolha de uma ou outra forma de pronunciar as palavras na língua-alvo pode facilitar ou dificultar a comunicação dos estudantes brasileiros de língua inglesa?

Neste trabalho, apresentamos a discussão de uma intervenção resultante de uma proposta de ensino da pronúncia do inglês desenvolvida com alunos de uma turma recém-ingressa em curso técnico de nível médio integrado em informática em uma escola pública federal localizada na cidade Mossoró/RN. A proposta visa ao desenvolvimento de um gênero oral em língua inglesa, a entrevista de emprego, seguindo pressupostos da abordagem comunicativa, abordagem proposta nos documentos norteadores do ensino da instituição em que houve a intervenção. Além da observação da produção oral em uma turma regular, com elevado número de alunos, destacamos também as manifestações de pronúncia que podem prejudicar a inteligibilidade.

Para a textualização da discussão, nas duas próximas seções apresentaremos aspectos de natureza teórica e metodológica: primeiramente, discutiremos perspectivas teóricas para o ensino da pronúncia de inglês, vinculando-as ao contexto da oferta de curso técnico de nível médio integrado; posteriormente, des-

creveremos o contexto da nossa intervenção, centrando-nos nos sujeitos e nos procedimentos que ilustram as aulas ministradas. Apresentaremos, também, uma seção em que discutiremos dados coletados durante a intervenção para, por fim, podermos apresentar as nossas considerações finais.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando se fala em pronúncia no contexto de ensino da língua inglesa, é muito provável que alguém indique a pronúncia do inglês norte-americano ou a pronúncia do inglês britânico como padrão. São comuns, inclusive, dúvidas sobre qual das duas formas seria a referência-padrão, ou a melhor, ou mais bonita.

Nos contextos dos cursos de idiomas e escolas em geral, as pronúncias do inglês americano e britânico são fortemente lembradas pelos alunos, muito embora já esteja disponível nos livros didáticos da escola pública, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma variedade significativa de registros da língua inglesa como língua estrangeira, ou adicional, ou internacional. A referência apenas ao padrão americano ou britânico pode ser justificada através da nossa própria história, que teve (tem) essas duas nações como protagonistas de fatos marcantes em vários momentos de nossa trajetória. Nessa con-

juntura, indagamos: Ensinar pronúncia é ensinar uma dessas variedades?

Em seu estudo com professores de inglês de cursos de idiomas, Martins (2005) percebe que a pronúncia não ocupa lugar de destaque na agenda de ensinos desses professores. Mesmo assim, existe o reconhecimento de que o ensino da pronúncia seja fundamental, sobretudo nos aspectos suprasegmentais: ritmo, acentuação e entoação. Os dados da autora ainda revelam que os professores desses cursos não sentem a necessidade de ensino das diversas variedades do inglês. Para os sujeitos de sua pesquisa, uma única variedade já seria suficiente, o que, no nosso entendimento, reforça a dicotomia entre inglês americano *versus* inglês britânico.

Diferentemente da crença dos sujeitos da pesquisa supracitada, professores de inglês de curso técnico de nível médio integrado não podem atualizar essa postura em relação à sua atividade de ensino. Essa perspectiva ignoraria alguns pilares da matriz que é defendida na perspectiva do currículo integrado que perpassa os documentos norteadores do ensino nas instituições de educação profissional e tecnológica (EPT). Considerar aspectos sociolinguísticos no ensino de inglês é, portanto, corroborar nosso entendimento de cidadania, identidade, autonomia e reconhecimento do sujeito individual e social.

Paula (2010) salienta que a abordagem comunicativa é a mais utilizada em cursos particulares de idiomas, muito embora sofra críticas por ignorar a dimensão político-ideológica e, algumas vezes, poder alienar e su-

pervalorizar a cultura do país estrangeiro. Vale ressaltar que é essa abordagem que perpassa a seção teórica do Plano de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) da escola federal de EPT objeto de nossa intervenção. Assim, em relação ao ensino de pronúncia, particularmente, entendemos que nosso objetivo seja proporcionar aos alunos a condição de se comunicarem de maneira inteligível com outros falantes do inglês, nativos ou não. Nessa perspectiva, a exposição a variedades diversificadas é reforçada, uma vez que a consciência de que não existe uma pronúncia única, correta ou perfeita é pressuposta na abordagem que fundamenta os documentos norteadores do ensino dessa instituição.

Nossa perspectiva dialoga também com a proposta de ensino da pronúncia do inglês dentro de um paradigma que considere a língua inglesa como uma Língua Internacional, conforme defendida por Barbosa (2010). Segundo o autor, é dentro dessa perspectiva que podemos defender que nossos alunos possuem o direito de falar inglês como falantes bilíngues, uma vez que eles não são nativos e, portanto, não devem ter como objetivo a imitação perfeita dessa variedade. Nossa experiência como professores de inglês nos permite flagrar apreciações do tipo “como você fala inglês bonito” ou “você fala inglês como nativo” (de qual país?). Ressaltamos que cabe a nós desmistificar essas impressões e super(des)valorizações de determinadas nacionalidades.

Vale salientar ainda que corroboramos Lima Júnior (2010) acerca da relevância do ensino explícito da pronúncia. Em seu estudo, o autor demonstra que o

ensino explícito da pronúncia em língua inglesa resulta em efeitos positivos e duráveis nos alunos de nível básico. Consideramos que este seja o nível dos alunos do Inglês I de nossa intervenção, recém-ingressos no curso técnico de nível médio em informática. No entanto, cabe ressaltar que não ignoramos que parte desses alunos já possa ter tido experiências genuínas e significativas com a língua inglesa, por sua autonomia, interesse, curiosidade e oportunidade.

A expansão da língua inglesa formou milhões de falantes não nativos em todo o mundo, um número maior do que a própria quantidade de falantes nativos da língua. Somando-se a isso, temos a realidade do mundo globalizado, com as TIC que nos permitem a interação entre os milhões de falantes não nativos. De acordo com Rajagopalan e Pereira (2009), 80% das interações em inglês hoje não envolvem falantes nativos. Esse dado corrobora a perspectiva de Barbosa (2011) acerca do reforço da identidade do bilinguismo, sobre o qual reafirmamos: precisamos formar falantes que interajam com ambos, nativos e não nativos, focando no que é inteligível e comunicável.

Na perspectiva de Rajagopalan e Pereira (2009), o inglês como língua internacional é justamente fruto da realidade trazida pelo processo de globalização, não existindo uma variedade da língua a ser prestigiada. Assim, é dever do professor procurar preparar o aluno para ser cidadão do mundo e lidar com as diversas formas de falar inglês. Salientamos, portanto, que ao trazer a perspectiva de língua internacional vinculada à

condição de cidadania mundial, vislumbramos coesão e coerência com as propostas do currículo de ensino médio integrado.

CONTEXTO DA INTERVENÇÃO: SUJEITOS E PROCEDIMENTOS

Quando se pensa em desenvolver o ensino da produção oral e pronúncia de língua inglesa em uma turma da escola pública regular, obviamente não esperamos encontrar as mesmas condições apresentadas em uma sala de cursos especializados de idiomas. No entanto, não há dúvidas de que o intuito de desenvolver um trabalho com ênfase nesses aspectos não enfrentará menos dificuldades nos contextos da escola regular. A quantidade elevada de alunos por turma, os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos e até o próprio interesse do estudante em aprender a língua tornam a ação ainda mais desafiadora.

A turma na qual se desenvolveu este trabalho é composta de 44 alunos. Conforme a Organização Didática do IFRN (2012, p. 14), “o número de alunos por turma pode variar nos anos iniciais de 36 até 45, quando se leva em consideração os alunos em situação de dependência”. De forma geral, no que se refere à língua inglesa especificamente, há uma variedade de níveis de conhecimento, há na turma alunos com bons conhecimentos na língua, mas também alunos com elevado grau de dificuldade nesse idioma.

Tendo como objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a abordagem comunicativa tem na oralidade uma das principais ferramentas para envolver o aluno em situações reais de interação, buscando proporcionar ao aprendiz a autonomia linguística. E sendo a oralidade uma habilidade essencial no contexto comunicativo, conforme a Proposta de Trabalho da Disciplina de Língua Inglesa do IFRN, faz-se necessário analisar o desempenho alcançado pelos alunos nas atividades que demandam uso de conteúdo oral, avaliando a capacidade de produção e compreensão dos enunciados produzidos pelos alunos, observando também os aspectos que interferem na produção oral dos alunos na língua-alvo.

Para a realização da atividade e alcance do objetivo, foi realizado o desenvolvimento do gênero oral *entrevista de emprego em inglês*, tendo-se em vista que a amplitude deste gênero permite elencar uma vasta variedade vocabular e conseqüentemente centrar o foco na produção oral dos alunos.

O trabalho foi desenvolvido procedendo-se a divisão da turma em grupos variando entre 5 e 6 alunos. Cada aluno destes grupos realizou pesquisa de no máximo 25 perguntas em inglês, comuns nas entrevistas de emprego. Entre todas as perguntas pesquisadas por cada grupo, os membros selecionaram as 25 perguntas que acharam mais comuns e interessantes dentro do gênero proposto.

Os grupos organizaram as respostas para as perguntas selecionadas e cada grupo organizou e realizou

pairworks entre os seus membros, com perguntas e respostas organizadas por eles, a fim de desenvolver e aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades no gênero escolhido. Nestes grupos os alunos se organizaram e desenvolveram o papel de entrevistador e entrevistado, fazendo uso das estruturas trabalhadas em seus questionários com base no roteiro montado com as informações construídas em seus próprios grupos.

Nas entrevistas, os alunos podiam fazer uso das perguntas trabalhadas no questionário e livremente inserir novas/outras questões, conforme pedisse o contexto da entrevista. Por exemplo, um item comum a todos os grupos foi: “*Tell me about yourself*” (“Fale-me sobre você”), neste contexto, poder-se-ia inserir outras perguntas, quando o *candidato a emprego* informava que morava com os pais, por exemplo, o *entrevistador* podia perguntar seus nomes, idades, origens etc., fazendo, assim, o uso de conteúdos já trabalhados pelos alunos em outros momentos, de forma a ampliar o uso das estruturas para buscar outras informações de seu interesse, sem obrigatoriamente ficar preso somente às informações pessoais do seu interlocutor.

Cada grupo gravou as atuações de seus componentes para análise posterior. As perguntas selecionadas e respondidas por eles também foram encaminhadas para, da mesma forma, ser posteriormente analisadas.

Em relação à gravação de atividade, Loo (2010) afirma que é uma das três estratégias bem conhecidas, usadas com sucesso na avaliação de atividades orais em turmas numerosas. Segundo a autora, “a opção

economiza tempo da aula e tem a vantagem adicional do professor poder ouvir as gravações novamente para propósitos avaliativos, porém as estruturas podem não estar disponíveis prontamente em alguns contextos” (Ibidem, p. 111, tradução nossa)⁶⁶, o que concordamos plenamente na grande vantagem da informação gravada, porém nem sempre se têm os dispositivos mais apropriados para fazê-la.

As análises da centraram-se na produção oral das frases, especificamente na pronúncia das palavras. Procurou-se verificar também nas gravações se algum dos estudantes havia desenvolvido a pronúncia de forma mais aproximada a uma ou outra das duas principais vertentes (inglês americano / inglês britânico).

DISCUSSÃO SOBRE A INTERVENÇÃO

A orientação encontrada na *abordagem comunicativa* é fazer com que o aluno seja capaz de se comunicar de maneira inteligível na língua-alvo, como já destacado anteriormente. Assim, a ênfase na pronúncia rigorosa, como acontece em outras metodologias, na abordagem comunicativa é substituída pela busca dessa inteligibilidade. A esse respeito Richards e Rodgers (1999) afirmam que na abordagem comunicativa a pronúncia compreensível é o objetivo. E quanto

66 No original: “The option saves class time and has the added advantage that the teacher may re-rum recordings for assessment purposes, but facilities may not be readily available in some contexts”.

à inteligibilidade, Barbosa (2011) afirma que esta é a condição essencial à construção da interação socio-linguística. Não há possibilidade dos interactantes construírem significados a menos que sejam capazes de se fazerem mutuamente compreendidos. Todavia, embora estando livre do rigor de uma pronúncia perfeita, é necessário que se produza as palavras corretas que se quer enunciar nos contextos específicos da comunicação.

No entanto, alguns dos alunos menos atentos, ou com mais dificuldades nesse campo, apresentaram falhas em construções, mesmo sendo bastante comuns, como destacaremos a seguir. Mas, entre outros pontos, foi possível observar principalmente o esforço dos alunos visando à compreensão de suas falas, como veremos.

Na expressão “*how old are you?*” [hʌv ɔ:ld ər ju:ʔ]⁶⁷, usada praticamente em quase todos os diálogos, em certo momento, determinado aluno pronuncia [hʌv 'ari 'ari ju]. Embora extremamente usual, inclusive no ambiente de sala de aula, quando pronunciada pelo aluno, a expressão ganha uma sonoridade que se destaca, no momento em que lembramos do som tido como regular. E, certamente da forma como está sendo pronunciada, o levará a desentendimentos no ambiente de interação real. Assim como ocorreu no momento do diálogo:

Entrevistador: [hʌv 'ari 'ari juʔ]

Entrevistado: [wɒtʔ]

Entrevistador: [jɪrz əʊld]

Entrevistador: [əʊ, jɛs. 'əʊ'keɪ]

Em outro diálogo, porém, a pergunta foi elaborada corretamente. Todavia, o entrevistado entendeu tratar-se de outra pergunta:

Entrevistador: [hæv əʊld ɜr ju:ʔ]

Entrevistado: [aɪ æm frɒm brə'zɪl, mossoro]

Entrevistador: [ænd hæv əʊldʔ]

Entrevistador: [əʊ, 'sɪksti. nəʊ, 'sɪks'ti:n]

No contexto de mais um diálogo, outro aluno, desempenhando o papel também de entrevistador, tenta viabilizar oralmente uma longa pergunta elaborada por ele: “*Tell me about a difficult situation you have faced and how you tackled it?*” [tɛl mi ə'baʊt ə 'dɪfɪkəlt ,sɪtʃu'eɪʃən jə hæv feɪst ænd hæv jə 'tækəld ɪt]. A produção oral do aluno destoa totalmente do padrão: [t^hɛw mi ə'baʊt ə 'dɪfɪkuwt sɪtu'eɪʃən ju hæv 'feɪsəd ẽd hɒʊ...]. Percebe-se nitidamente que a dificuldade na produção oral impede inclusive que o aluno chegue a concluir a frase.

Em uma terceira frase, mais uma vez chama atenção a forma não usual de como as palavras soam na sentença. A frase: “*What is more important to you, the money of the work?*” [wɒt ɪz mɔ:r ɪm'pɔ:rtənt tə ju: ðə 'mʌni ɜr ðə wɜ:rk]. A pronúncia produzida pelo aluno se distancia bastante da pronúncia usual: ['wɑ:ti jus 'mɔ:ri ɪ'pɔ:htət tu ju de 'mɔ:ni əh de wʌhk], levando quase ao entendimento de que se tratasse de outra frase.

Em situações como essas que destacamos, os interagentes precisavam de informações adicionais para que pudessem dar continuidade aos diálogos. E, de forma quase instintiva, faziam uso de recursos paralinguísticos e da ênfase nos contextos em discussão. Mímicas e gestos são extremamente comuns durante os diálogos, assim como a repetição e ênfase nas palavras. O fato de um participante pronunciar as palavras seguindo a variante de pronúncia norte-americana ou britânica (quando percebido) não resultou em qualquer diferença em termos de inteligibilidade durante as interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização das atividades foi possível constatar que, primeiramente, os variados níveis de conhecimento entre os alunos ao longo das atividades geraram situações de companheirismo e trabalho mútuo, quando em vários momentos alguns alunos com melhor domínio do idioma tentavam passar para seus colegas as formas mais apropriadas de se dizer determinadas palavras e frases na língua inglesa. Mesmo durante os diálogos, houve momentos em que o próprio entrevistador auxiliou o entrevistado, ou vice-versa, ajudando na produção da pronúncia compreensível, ou através dos recursos paralinguísticos e da contextualização, como mencionado.

Outro ponto observado foi o fato de quase não ocorrer preocupações por parte dos alunos em procurar

desenvolver diálogos fazendo o uso da língua seguindo uma vertente mais norte-americana ou britânica da língua-alvo. O que de certa forma gerou surpresa, pois esperava-se que esta fosse uma das grandes preocupações dos alunos, a produção oral de palavras mais próximas possíveis das variantes tidas por muitos como padrão. No entanto, constatou-se que a principal preocupação dos alunos foi realmente a compreensão mútua, a troca de mensagens e o desenvolvimento de um diálogo no qual as palavras viabilizassem a inteligibilidade na língua inglesa.

Os únicos momentos em que foi possível identificar uma vertente bem característica do inglês norte-americano ocorreram durante dois diálogos envolvendo alunos com bom domínio de língua inglesa. Um deles já fluente em inglês, com vários anos de estudo em curso particular, no qual segue-se uma linha voltada para essa concepção, de forma consciente ou inconscientemente procurou manter o seu discurso sempre marcado por essa característica. Já o outro, menos fluente, que também estuda em curso particular de inglês, após o diálogo procurou tirar dúvidas quanto à pronúncia americana de algumas palavras faladas por ele. Mas o ensino de pronúncia da língua inglesa não está, definitivamente, restrito às variedades americana ou britânica.

E partindo-se, então, da inexistência de um padrão único de inglês a ser seguido conforme os autores citados anteriormente, a grande quantidade de variantes da língua nos desobriga de considerar qual, ou quais,

modelo da língua poderia se fazer uso como referência. Ou mesmo se haveria necessidade de se seguir um modelo, além de critérios para apontar e corrigir “os desvios” de padrão cometidos pelos alunos. A comunicação inteligível, um inglês que possibilite a comunicação, é o objetivo.

Quanto ao foco, de fato, o grande esforço percebido por parte dos alunos foi realmente o desenvolvimento da interação oral com seus pares. Ficou constatado que se buscou, essencialmente, realizar a comunicação sem as preocupações acerca de sotaques ou de palavras específicas do vocabulário britânico ou norte-americano. Essa postura se alinha ao pensamento de que o estudo da língua estrangeira deve ter como grande foco a compreensão do que se é dito, reconhecendo as palavras contidas em um enunciado e também através da produção de enunciados orais, permitindo a interação entre pessoas ou grupo de pessoas. Como falantes bilíngues, não sendo o mais importante um sotaque característico, mas a comunicação em si, enfatizando os aspectos sociolinguísticos no ensino da língua, como destacado inicialmente, envolvendo a cidadania, identidade e autonomia, que vão além da mera imitação de um som da palavra na língua estrangeira.

Por último, ainda em relação à questão de uma corrente a seguir em termos de pronúncia da língua estudada, mesmo tendo as duas principais variantes, britânica e norte-americana, como referências quase únicas para um grande número de estudantes, seria impossível impedir o surgimento de variações ou dis-

torções e mais ainda produzir falantes com sotaques perfeitos nesses modelos, justamente devido aos fatores já anteriormente mencionados. Lembramos que o latim foi levado aos quatro cantos do mundo e transmitido com sotaques diferentes conforme os falantes que o ensinavam, além das influências encontradas em cada região. Inevitavelmente esse percurso parece se repetir com a língua inglesa. Conforme Lima Júnior (2013, p. 70):

Esse fenômeno de não correspondência entre a língua falada como L2 (e mesmo língua estrangeira – LE) pelos diversos aprendizes e a língua-alvo dos falantes nativos vai se repetir e se repetir ao longo dos séculos de ensino de línguas, e não seria diferente hoje com a internacionalização do inglês.

Apesar de toda a tecnologia disponível nos dias atuais, a tentativa de difusão de um padrão para o ensino de línguas, e em especial de uma língua tão abrangente, torna-se cada vez mais distante. Volta-se, assim, a atenção aos cuidados para que as influências socioculturais, linguísticas etc. não interfiram na pronúncia da língua-alvo a ponto de prejudicar a produção correta de enunciados, inviabilizando consequentemente a comunicação na língua estudada. Assim, a sala de aula de língua inglesa deixará de ser um espaço restrito, passando a abrigar mais respeito e tolerância,

valorizando a produção do falante bilíngue, dando-lhes a segurança para a produção efetiva da oralidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. Nem britânico, nem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 30, p. 82-92, dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/v7f28v>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BOLLELA, M. F. F. P. **Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica**. 2002. 380 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/GvpJ2j>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Não paginado. Disponível em: <<https://goo.gl/kJm6rp>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização didática do IFRN**. Natal: IFRN, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.;

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo; Campinas: ALAB; Pontes, 2005. p. 25-38.

LIMA JÚNIOR, R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/syNZsg>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

LOO, A. Large language classes. **Tapestries**, Taipei City, v. 4, p. 47-66, nov. 2010. MARTINS, C. G. F. M. A visão do professor quanto ao ensino da pronúncia em dois cursos de inglês da cidade de Fortaleza. 2005. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/kDgKWn>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PAULA, L. G. O ensino da pronúncia do inglês e a abordagem comunicativa. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 153-163, jul. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/FB1UU4>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

RAJAGOPALAN, K; PEREIRA, M. N. Maria Nilva Pereira pergunta/ Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo:

Parábola, 2009. p. 39-46.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999.

INTERLIGANDO A PESQUISA LINGUÍSTICA COM O ENSINO DE LÍNGUAS: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Leonor de Araujo Bezerra Oliveira

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de nossa pesquisa de doutorado (OLIVEIRA, 2013) que teve como foco as palavras ou expressões responsáveis por marcar a organização do padrão discursivo narrativo, as quais denominamos Marcadores da Organização do Padrão Discursivo Narrativo (MON), em três diferentes realizações do discurso narrativo – a lenda, o conto e os relatos de experiência – tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita de textos reais do português brasileiro.

A análise inicial dos dados revelou que expressões como “*Era uma vez*”, “*Diz que*”, “*Contam que*”, “*Aí eu*

sei que”, “*Por fim, moral da história*”, entre outras, ao serem analisadas em situações de uso real da língua, predominavam em *locus* específicos na estrutura narrativa – resumo, orientação, complicação, resolução, coda, avaliação – (LABOV, 1972), ao mesmo tempo que desempenhavam funções discursivas diferentes, conforme a realização diversa do padrão discursivo⁶⁸ no qual estavam inseridas.

Esse fato passou a ser objeto de pesquisa linguística, para ser tópico de discussão e de observação em situações de ensino de língua portuguesa. Percebemos que as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) expressam um avanço no que toca aos pressupostos metodológicos e às estratégias de ensino de língua, definindo momentos diferentes como *leitura, análise linguística, atividades de retextualização e produção textual*, sugerindo abordagens baseadas na interação, na consideração das diversas situações (contextos) e em atividades interdisciplinares, tendendo para uma visão cada vez mais holística dos saberes.

Além disso, há ainda uma grande lacuna entre as OCN e a efetiva prática escolar no ensino de língua portuguesa, assim como um grande distanciamento das descobertas de pesquisas linguísticas e a efetiva prática do docente em sala de aula.

68 Padrão discursivo é uma noção proposta por Östman e Fried (2004), que incorpora conceitos como gênero discursivo e tipo textual, na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), conforme será explicitado adiante.

Buscando unir essas constatações com os fundamentos teóricos da Linguística, vimos que para Martelotta (2008, p. 63), “nos termos funcionalistas, a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso”. Discurso e gramática, portanto, estabelecem entre si “uma espécie de relação de simbiose”: o discurso precisa da gramática para se processar, mas a gramática se alimenta do discurso, renovando-se para se adaptar às novas situações de interação.

A propósito, Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 13) afirmam que

a linguística tem muito a oferecer como subsídio para um processo de ensino-aprendizagem que vise a ampliação das habilidades necessárias para a construção reflexiva, crítica e criadora de textos orais e escritos de gêneros e níveis de formalidade variados, consoante as situações sociais em que são necessários.

No que diz respeito à Linguística Aplicada, assumimos a necessidade de considerar, na sala de aula, a interdisciplinaridade e de focar a linguagem como discurso. Não defendemos que se deva transpor simplesmente uma teoria linguística para a sala de aula, mas promover, na prática pedagógica, um diálogo constante entre as pesquisas linguísticas e o ensino.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância de se oportunizar aos professores do ensino básico a possibilidade de apropriar-se dos resultados das pesquisas linguísticas mais recentes, procurando aplicá-las às diversas situações de sala de aula, através da escolha adequada de metodologias, estratégias, atividades e da escolha/produção de material didático adequado a cada público aprendiz.

Neste artigo, defendemos a necessidade urgente de que se estabeleça um diálogo entre ensino de línguas e pesquisas linguísticas, visando à produção de pesquisas cujo tema seja o ensino de línguas, como também ao teste de materiais produzidos a partir de pesquisas na sala de aula do ensino médio.

Para que isso possa acontecer, os professores precisariam:

- a) apropriar-se de pesquisas recentes sobre estudos da linguagem;
- b) desenvolver suas próprias pesquisas sobre estudos da linguagem;
- c) testar/produzir material didático/estratégias/atividades de ensino em língua portuguesa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o intuito de contribuir para o preenchimento dessa lacuna teórica, adotamos como referencial teórico os pressupostos da Linguística Funcional Centrada

no Uso (LFCU), cujo princípio básico consiste no fato de que a estrutura da língua emerge à medida que esta é usada (BYBEE, 2010, 2011).

A LFCU (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013) entende a aparente regularidade e a instabilidade da língua como motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007). Busca, então, descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções (semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas) que desempenham nos diversos contextos de uso da língua, integrando sincronia e diacronia, numa abordagem pancrônica (BYBEE, 2010).

Pautados nas OCN e com base na LFCU, sugerimos na tese referida algumas propostas de ensino que possam ser aplicadas em sala de aula, visando assim contribuir para o ensino de língua materna.

Os marcadores discursivos (*Olha, Bom, Vou contar, Era uma vez, Um dia, Certo dia, Diz que, E foi assim...*) são responsáveis por organizar o discurso narrativo, os quais aparecem em *locus* específicos da estrutura narrativa e desempenham diferentes funções, conforme a situação comunicativa em que o discurso é gerado, considerados aspectos interacionais, pragmáticos e culturais.

Na concepção da LFCU, a essência da língua é sua dimensão simbólica, com a gramática sendo derivativa desta, ou seja, a dimensão gramatical da língua é um produto de um conjunto de processos históricos e ontogenéticos conhecidos como *gramaticalização* (TO-

MASELLO, 2003, p. 5-6). Assim sendo,

a competência em uma língua natural consiste em uma mistura de todos esses itens e estruturas, os quais constituem um conjunto mais complexo e diverso de representações linguísticas do que a 'core grammar' (gramática nuclear) das abordagens formais. Estes incluem o altamente canônico (nuclear), o altamente idiossincrático (periférico), e muitas coisas intermediárias. (tradução nossa)

A LFCU adotada neste trabalho embasa-se no princípio de que as unidades gramaticais são inerentemente significativas e defende, portanto, que a organização da língua é ligada diretamente à experiência do usuário com essa língua.

No âmbito da pesquisa linguística, esclarece Martelotta (2011) que esse tipo de abordagem não se limita à observação de aspectos formais, ou à observação da difusão das formas pela estrutura social, mas incorpora dados semânticos, pragmáticos e discursivos em suas análises, destacando que

esses aspectos de ordem cognitiva só se materializam na interação, ou seja, não refletem apenas o funcionamento de nossa mente como indivíduos, mas como

seres inseridos em um ambiente cultural. (Ibidem, p. 56)

Considerar essa valorização da cultura implica a concepção da sintaxe como ligada diretamente a fenômenos de natureza semântica ou discursivo-pragmática.

Uma vez que a LFCU toma como princípio que há uma simbiose entre discurso e gramática, de modo que discurso e gramática interagem e se influenciam mutuamente, a gramática é compreendida como uma estrutura em constante mutação/adaptação, em consequência das vicissitudes do discurso. Nesse sentido, e considerando que “o sistema tem um caráter eminentemente dinâmico ou emergente” (Ibidem, p. 57), “a análise de fenômenos linguísticos deve estar baseada no uso da língua em situação concreta de intercomunicação” (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013).

Assim, tanto aspectos culturais como interacionais precisam ser considerados no estudo da língua, uma vez que esses aspectos interferem e contribuem na construção do significado das palavras e expressões.

Além disso, a compreensão do objetivo interacional é vital para o sucesso da comunicação, porque ela permite aos interlocutores perceberem quais informações são relevantes ou não para cada contexto. Esses aspectos são importantes quando se pretende analisar como se organiza o discurso narrativo gerado a partir de diferentes situações e propósitos comunicativos, como é o caso das lendas, dos relatos de experiência e dos contos.

A partir da LFCU, é possível identificar quais as instâncias das construções responsáveis pela organização do discurso narrativo e os marcadores que participam dessa organização, apontando as funções que desempenham conforme os diferentes contextos e motivações discursivas.

Além disso, na LFCU, é necessário levar em conta a influência de capacidades cognitivas que se refletem no comportamento linguístico. Assim habilidades mentais como categorização, organização conceptual e habilidades vinculadas ao processamento linguístico e à experiência humana passam a ser consideradas na observação do uso da língua no discurso.

O discurso é, portanto, um processo que se desenvolve no tempo e no espaço, responsável pelas transformações sofridas pelos elementos linguísticos, que irão compor a gramática da língua (MARTELOTTA, 2011, p. 92).

No domínio do discurso, alguns elementos, denominados de *processuais*, funcionam no nível interpessoal e refletem o processo de criação do texto, na medida em que organizam a comunicação através de usos específicos de construções em determinados padrões discursivos (ÖSTMAN; FRIED, 2004).

A escolha desses elementos pelo falante resulta de operações mentais bastante complexas, nem sempre totalmente conscientes, que consideram não apenas aspectos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, mas também aspectos cognitivos, como estes estudados por Bybee (2010): associação transmodal, categorização, *chunking* e automatização neuromotora.

A análise dos diferentes marcadores responsáveis pela tessitura do discurso, mantendo-lhe a coerência textual e a organização do discurso, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma, constitui-se uma ferramenta importante para compreendermos as estratégias de que os usuários da língua fazem uso para produzir textos narrativos em diferentes contextos e para diferentes fins.

Vale destacar que o aumento na frequência de uso, resultante da preferência dos falantes por determinadas construções a despeito de outras, pelo fato de sua forma oferecer vantagens retóricas ou de outra ordem na comunicação (TRAUGOTT; DASHER, 2002), é um efeito muito importante na cristalização da mudança em curso na língua.

No que concerne às categorias analíticas da LFCU, Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) classificam-nas em dois tipos: extralinguísticas, como iconicidade, marcação, categorização, perspectivação, contrastividade, saliência discursiva, prototipicidade, informatividade e linguísticas, como ordenação e padrão discursivo.

Consideramos a narrativa como um padrão discursivo. Seguimos a proposta de tratamento da narrativa como sendo uma construção, conforme Östman e Fried (2004, p. 21), que parte do princípio de que

certos 'padrões discursivos' representam convencionalizações ou propriedades linguísticas específicas, que as colocam em pé de igualdade com as convencion-

lizadas, pelo menos com respeito à percepção do conhecimento dos falantes em relação a uma língua como um sistema simbólico. (tradução nossa)

Ao integrar, em uma visão holística, aspectos normalmente ligados à fonologia, morfologia, lexicologia, sintaxe, semântica, prosódia e pragmática, a Gramática de Construções busca compreender como funciona o discurso, ousando observar os textos para além da frase. Östman e Fried (2004, p. 126) destacam a importância de se integrar o fenômeno pragmático e discursivo com o que se conhece sobre gramática a partir de uma abordagem construcional.

Ao mesmo tempo, afirma que

é crucial que os cálculos detalhados da estrutura e dos atributos da gramática sejam relacionados harmoniosamente com o que nós conhecemos sobre discurso. (tradução nossa)

Para justificar essa necessidade, Östman e Fried se embasam nos quatro argumentos a seguir: grande parte do discurso é convencionalizada; o discurso não se opõe à sintaxe; a aceitabilidade e a convencionalidade são dependentes do contexto; a Gramática de Construções precisa reconhecer a utilidade dos *frames* holísticos que são semelhantes aos gêneros.

A ideia de que é preciso ser feita uma “cobertura

total” dos dados, defendida pelos gramáticos construcionistas, reitera, para os autores, a necessidade de se levar em conta não apenas as chamadas construções nucleares, mas também as periféricas em seu funcionamento discursivo, o que, logicamente, requer uma abordagem metodológica diferente da adotada pelos estudos eminentemente sintáticos, focados apenas na sentença.

Assim sendo, Östman e Fried (2004) propõem uma abordagem que parta de noções discursivas como “tipo de texto” e “gênero”, para que se possa questionar como o conhecimento dessas estruturas interage com o conhecimento gramatical. Toma como argumento que

se um padrão discursivo é para ser uma noção ao nível do discurso comparável àquela [noção] de construção ao nível da sentença, ela deverá combinar as características de forma, significado e função de um texto/discurso, dentro de uma construção-padrão. (Ibidem, p. 130-131, tradução nossa)

Como se pode perceber, a noção de “padrão discursivo” proposta por Östman e Fried é de uma entidade abstrata como o é a noção de *construção* (GOLDBERG, 1995). E mais: é também um fenômeno cognitivo.

Para o autor, tanto a noção de gênero quanto a de tipo textuais são igualmente importantes. Segundo ele, essas noções têm sido vistas como sendo dicotômicas

– duas perspectivas do discurso, o gênero referindo-se não só às relações externas que um texto/discurso revela nas relações sociais e nas pistas comunicativas; e o tipo de texto, focando nas relações internas de um texto/discurso, ou seja, na maneira como as frases são organizadas, umas em relação às outras no texto/discurso.

As noções de *gênero* e *tipo de texto* são, dessa maneira, incorporadas por Östman e Fried (2004) na medida em que eles as relacionam, respectivamente, às noções de *forma* e de *função*, no nível da frase. Argumentam que, da mesma maneira como é necessário um “significado” cognitivo para acoplar forma e função no nível das construções linguísticas, também teria que haver um filtro que atuasse com mediador nas descrições entre gênero e tipo de texto. Para tanto, sugerem a adoção do termo “padrão discursivo”, cuja noção seria correlata à noção de significado no nível da frase.

Adotamos a noção de *padrão discursivo* proposta por Östman e Fried (2004), concebendo, portanto, cada um dos textos analisados como realizações diferentes do padrão discursivo narrativo, resultantes da simbiose entre forma (tipo textual) e função (gênero textual). Cada uma dessas realizações do padrão discursivo narrativo (lendas, contos, relatos de experiência) atende a diferentes necessidades comunicativas e reflete não apenas valores culturais, como também aspectos interacionais da comunicação humana.

Assim, fatores como o *locus* de ocorrência, o *padrão discursivo* e a *função discursiva* influenciam na

escolha e no comportamento dessas instâncias de construções no discurso.

No que toca ao que estamos nos referindo como *locus* de ocorrência, tomamos como parâmetro a proposta de Labov (1972), que trata da estrutura canônica do texto narrativo, com base na qual identificamos as instâncias mais recorrentes e descrevemos a função discursiva que assumem em cada uma das realizações do padrão discursivo narrativo examinadas.

Quanto à estrutura da narrativa, baseamo-nos nos trabalhos de Labov (1972), pioneiro a analisar a narrativa como um espaço originalmente apropriado para dar conta de eventos passados. O foco desses trabalhos é a organização temporal da narrativa. O autor propõe uma divisão da estrutura narrativa-padrão em seis partes, que adotamos nesta pesquisa.

Assumimos, portanto, com Labov (1972, p. 359), que narrativa é um método de recapitulação da experiência passada através do emparelhamento de uma sequência verbal em que os eventos realmente ocorreram ou foram inferidos como tendo ocorrido.

A estrutura da narrativa proposta pelo autor é composta das seis partes a seguir descritas, que podem ou não aparecer nesta ordem: resumo, orientação, complicação, avaliação e coda.

Os marcadores são palavras ou expressões responsáveis por organizar a estrutura do padrão discursivo narrativo, tanto no nível sintático quanto nos níveis semântico e pragmático. A análise das ocorrências dos MON nos *corpora* mostra indícios de que esses marca-

dores, responsáveis por marcar a Orientação da estrutura narrativa, assumem funções especializadas em diferentes modalidades, padrões discursivos e situações de interação discursiva.

Os dados mostram que alguns desses MON ocorrem preferencialmente em alguns lócus da narrativa (resumo, orientação, complicação, resolução, coda, avaliação), enquanto outros especializam-se em determinados PDN (lendas, contos ou relatos de experiência), assumindo diversas funções organizadoras do discurso narrativo.

Além disso, foram identificadas funções discursivas como chamar atenção do interlocutor para o início da ação que vai ser narrada, iniciar a narração, marcar a evidencialidade do fato narrado, focalizar a atenção do interlocutor em determinado trecho da história, iniciar digressões sobre o fato narrado, retomar o fio narrativo após digressões, terminar a narração, avaliar o fato narrado.

Foram analisadas três realizações diferentes do padrão discursivo narrativo (contos, lendas e relatos de experiência) distribuídas em quatro *corpora* diferentes (contos, lendas do Amazonas, relatos dos remanescentes quilombolas e *corpus* discursivo de gramática), nas modalidades oral e escrita.

No total, foram identificados 22 marcadores (*types*), totalizando 123 ocorrências (*tokens*), conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Visão geral dos MON.

MON	LOCUS						
	MARCADORES (Types)	OCORRÊNCIAS (Tokens)	RESUMO	ORIENTAÇÃO	COMPLICAÇÃO	RESOLUÇÃO	CODA
Um dia/Uma vez/Cer- ta vez /Outro dia	29	3	14	12	0	0	0
Diz que	13	1	9	2	0	1	0
Vou contar/ A história começa as- sim	13	13	0	0	0	0	0
Bom/Bem	13	5	6	2	0	0	0
Era/ Era uma vez/ Era um belo dia enso- larado	12	0	12	0	0	0	0
Aí eu sei que	9	0	0	8	1	0	0
Por fim	7	0	0	2	5	0	0
Conclusão	6	0	0	0	0	3	3
Com nossos antepas- sados aconteceu assim	3	2	0	0	0	1	0
E é o que sempre acon- tece	2	0	0	0	0	1	1
Moral da história	2	0	0	0	0	1	1
Essa foi mais uma das minhas experiências de estudante/ Essa foi minha experiência	2	0	0	0	0	2	0
E assim foi/ E assim é até hoje	2	0	0	0	0	2	0
Contam que/ Contam os antigos antepassa- dos que	2	0	2	0	0	0	0
Assim aconteceu	1	0	0	0	0	1	0
Fim	1	0	0	0	1	0	0
Assim acaba a história	1	0	0	0	1	0	0
Desculpa o parêntese	1	0	0	1	0	0	0
Sim... mas aí	1	0	0	1	0	0	0
Dizem que foi assim	1	0	0	0	0	1	0

MON		LOCUS						
MARCADORES (Types)		OCORRÊNCIAS (Tokens)	RESUMO	ORIENTAÇÃO	COMPLICAÇÃO	RESOLUÇÃO	CODA	AVALIAÇÃO
Foi o seguinte		1	0	1	0	0	0	0
Olha		1	1	0	0	0	0	0
TOTAL	22	123	25	44	28	8	13	5

Fonte: Elaboração dos autores.

INTERLIGANDO A PESQUISA LINGÜÍSTICA COM O ENSINO DE LÍNGUAS

A preocupação com a qualidade do ensino de língua portuguesa como língua materna tem-nos levado, ao longo de mais de duas décadas de atuação como docente em sala de aula, dos primeiros anos do ensino fundamental até o ensino superior, a um processo constante de questionamento sobre a nossa prática pedagógica, na busca de aperfeiçoar o processo pedagógico, desde a adequação curricular e as atividades pedagógicas desenvolvidas até à produção de nosso próprio material didático, de acordo com as diferentes realidades de sala de aula.

Na qualidade de pesquisadora sobre os fenômenos da linguagem, no âmbito da Linguística Aplicada, tem-nos questionado como as concepções de língua, linguagem, gramática e, finalmente, ensino podem se

refletir na atuação docente, interferindo na interação professor-aluno e na escolha, aparentemente simples, de uma atividade didática para se trabalhar em sala de aula.

Buscamos descobrir possibilidades ou caminhos metodológicos que possam auxiliar no processo de formação de professores, tanto em nível de graduação quanto de formação continuada, para que possam agir com segurança em sua prática pedagógica.

Essa busca por alternativas não é exclusividade nossa como docente e pesquisadora, mas tem sido uma novidade no âmbito da academia: reflete um clamor na área de educação⁶⁹ e mais especificamente da Linguística, materializando-se como uma tendência recente de pesquisadores, como Bispo (2007), Furtado da Cunha e Tavares (2007), Oliveira e Cezario (2007), Silva (2008), dentre outros, que oferecem propostas de aplicação de resultados de pesquisas teóricas no âmbito da sala de aula, no ensino de língua portuguesa no Brasil.

Assim, o conhecimento das pesquisas linguísticas surge como uma ferramenta indispensável para que o professor possa refletir e redimensionar sua prática pedagógica no ensino de língua portuguesa, deixando de lado práticas ultrapassadas e passando a interagir

69 As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula (BRASIL, 2006, p. 19).

melhor com seus alunos, em busca de construir um conhecimento sobre e com a língua materna, com mais segurança e, portanto, mais eficiência nos resultados de ensino-aprendizagem.

Esse profissional estará mais preparado para organizar seu plano de disciplina e seus planos de aula, priorizar determinados saberes, fazer “pontes” conceituais com outras disciplinas, definir melhor os tempos e os espaços da sala de aula, objetivando atender a metas específicas, por exemplo, momentos de leitura, de análise linguística ou de produção textual. Poderá, ainda, optar por simular situações ou aproveitar situações reais para a leitura-análise-produção dos mais diversos padrões discursivos orais e/ou escritos.

Estando consciente de seu papel de mediador de situações de linguagem por falantes da língua portuguesa, o professor torna-se capaz de fazer com que o aluno “sinta” a disciplina não como uma aula cansativa, durante a qual será obrigado a decorar regras e mais regras sem nenhuma aplicabilidade no mundo real, mas como um momento aprazível em que possa, consciente também de seus saberes intuitivos como falante que é, perceber o estudo da sua língua a partir de uma perspectiva diferente: com um olhar de quem estuda, observa, analisa, compara, pensa cientificamente, embora quando falante/escritor não tenha, na maioria das vezes, consciência disso.

Quando isso acontece, ou seja, quando a aula de Língua Portuguesa resulta da motivação do aluno e se propõe a desenvolver a sua autonomia, indo além dos

limites da pura metalinguagem, os alunos respondem positivamente, lendo mais criticamente, analisando aspectos de funcionamento da língua e produzindo textos adequados a cada situação comunicativa. Percebem então que o uso atende a necessidades comunicativas, interativas e cognitivas e que precisarão – como sugerem as OCN (BRASIL, 2006) – dominar as diferentes variedades linguísticas, para que, sendo políglotas em sua própria língua, sintam-se capazes de atuar nas mais diversas situações do cotidiano.

As OCN baseiam-se nos atuais marcos legais para a oferta do ensino médio, materializados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e propõem-se a representar um divisor na construção da identidade dessa terceira etapa da educação básica brasileira.

Propomo-nos, portanto, a contribuir para o ensino médio profissionalizante de escola pública (institutos federais), considerando o fato de termos vivenciado como docentes alguns anos de prática pedagógica nessa etapa tão importante na vida do jovem brasileiro, que é chamado a decidir se conclui seus estudos, optando por um curso profissionalizante de nível técnico, ingressando imediatamente no mundo do trabalho, ou prossegue os estudos rumo à universidade.

Desse ponto de vista, em síntese, o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos,

para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. (Ibidem, p. 18)

Nas primeiras páginas do documento legal, são explicitadas as finalidades desse nível de ensino, dentre as quais destacamos:

O aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Ibidem, p. 7)

A disciplina de Língua Portuguesa, integrada aos demais componentes curriculares, assume uma responsabilidade muito grande na persecução desse objetivo de ensino, portanto, afirmam as OCN que

as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto

ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (Ibidem, p. 18)

A nossa experiência como docente nos faz pensar que esse cenário proposto pelas OCN possa talvez parecer utópico para aqueles que não estão fazendo constantes experiências no laboratório vivo que é a sala de aula. Ao mesmo tempo, é inegável que a linguística tem muito a contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa como língua materna.

Ao debruçarem-se sobre os PCN da área de Línguas, Códigos e suas Tecnologias, observando as propostas explicitadas pelos objetivos de língua portuguesa e relacionando-as aos pressupostos básicos do funcionalismo linguístico de vertente norte-americana, Oliveira e Cezario (2007, p. 87) fazem

um exame das contribuições do funcionalismo linguístico para as atividades em torno do tratamento das questões de textualidade, de letramento, de análise e de produção linguística, levando em conta as questões de gênero textual.

Apresentando e discutindo as propostas pedagógicas oficiais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Oliveira e Cezario (2007, p. 88) destacam que “esse material hoje tomado como

referência [...] é fundado em pressupostos teóricos de Orientação funcional” e ressaltam “a contribuição que esse conhecimento pode trazer ao docente de língua materna, ou seja, para o conseqüente aprimoramento de sua atuação docente”.

Desse modo, algumas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, visando, dentre outros objetivos, mostrar que o usuário molda o seu discurso de acordo com propósitos comunicativos mais ou menos conscientes, ou seja, “há motivação para a forma de um texto ser do jeito que é” (Ibidem, p. 97). Assim mostram ser possível associar os resultados da pesquisa linguística de Orientação funcionalista aos objetivos atuais do ensino-aprendizagem de português para os níveis Fundamental e Médio. E propõem aos docentes e aos pesquisadores de linguística funcional pensar “mais acerca do aprimoramento da viabilidade de unirmos teoria e prática no tratamento dos usos linguísticos em sala de aula” (Ibidem, p. 106).

De nossa parte, atendemos ao desafio de possibilitar que o futuro professor venha refletir a partir das pesquisas linguísticas para redimensionar sua prática na escola, especificamente nas aulas de língua materna, visando contribuir para uma prática de ensino, desde uma metodologia que atenda tanto a realização do trabalho pedagógico quanto a proposição de conteúdos, as OCN propõem alguns eixos em torno dos quais devem se organizar as atividades do que se denominam práticas de linguagem no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, divididas em dois grupos

principais: atividades de produção e recepção de textos; atividades de análise de textos (Cf. Anexo).

Caberá ao professor, preparado pedagogicamente e fundamentado linguisticamente, considerar as especificidades e os objetivos da disciplina, inserida no âmbito curricular e de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola, e então optar por qual aspecto privilegiar no estudo e que metodologia utilizar. A propósito, sugerimos cinco dessas intervenções na tese, disponível para quem se interessar.

REFERÊNCIAS

BISPO, E. B. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 163-186, jan./jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006. v. 1.

BYBEE, J. L. **Language, use and cognition**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2010.

_____. Usage-based theory and grammaticalization. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Eds.). **The Oxford handbook of grammaticalization**. New York: Oxford University Press, 2011. p. 69-78.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). **Linguística centrada no uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2013. p. 13-39.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: _____. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: UFRN, 2007. p. 13-51. GOLDBERG, A. E. **Constructions**: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396. Disponível em: <<https://goo.gl/QmL8sb>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: _____. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-70.

_____. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. OLIVEIRA, L. A. B. **Marcadores da organização do padrão discursivo narrativo**: uma abordagem funcional centrada no uso. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Literatura Comparada) – Universidade Federal

do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo lingüístico. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan./jun. 2007.

ÖSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (Eds.). **Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2004.

SILVA, J. R. **Motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação**. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**. Boston: Harvard University Press, 2003.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. **Regularity in semantic change**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2002.

ANEXO

EXEMPLO DE PLANO DE ENSINO CRIADO COM BASE EM PESQUISA LINGUÍSTICA (OLIVEIRA, 2013)

Objetivo:

Após reconhecer o *relato de experiência* como um padrão discursivo narrativo, identificando suas características do ponto de vista temático e organizacional, identificar algumas instanciações de construções (MON) responsáveis por chamar atenção do interlocutor para o início da ação que vai ser narrada.

Conteúdos:

a) A organização do discurso narrativo em relato de experiência;

b) Os MON “*Olha*” e “*Bom*”, com função discursiva de chamar atenção do interlocutor para o início da ação que vai ser narrada;

c) O MON “*Vou contar*” e “*Certo dia*”, com a função discursiva de iniciar a narração do fato narrado.

Atividades de produção textual e análise linguística

Identificação dos Marcadores da Organização da do Padrão Discursivo Narrativo (MON) que atendem às funções discursivas de chamar atenção do interlocutor para o início da ação que vai ser narrada e de iniciar o relato do fato narrado, respectivamente.

- a) Produzir (e gravar) a partir de sua (do aluno) própria experiência um relato de experiência oral em conversa com um colega.
- b) Produzir um texto escrito com o mesmo relato gravado (sem ouvir previamente a gravação).
- c) Transcrever o texto gravado para análise.
- d) Analisar, junto com o colega, os MON utilizados em ambas as produções textuais (a oral e a escrita), identificando os seus respectivos *locus* de ocorrência (de acordo com a estrutura de Labov) e a função discursiva de cada MON. Observar se houve variação nos usos, conforme a modalidade.
- e) Com o mesmo tema relatado, criar um conto, narrado em terceira pessoa, a ser publicado no blog da turma, fazendo as adaptações necessárias a esse padrão discursivo narrativo nessa situação comunicativa.
- f) Observar os MON utilizados em ambas as realizações do padrão discursivo narrativo

(relato de experiência e conto) e fazer uma tabela comparativa, conforme a função discursiva de cada MON, tomando como base as oito funções discursivas identificadas.

DESAFIOS DO ENSINO QUANDO A ESCRITA É O CAMINHO: DIVERSIDADE E HETEROGENEIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Hélio Junior Rocha de Lima
Lana Jersica Alves de Lima

A presença de estudantes, nas diversas modalidades de ensino, que apresentam dificuldades de elaboração das competências e habilidades de leitura e escrita é notória. Compreender como tais dificuldades repercutem na abordagem dos conteúdos e na diferenciação de desempenhos é algo instigante aos pesquisadores em ensino e educação escolar.

O desenvolvimento do projeto *Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola*⁷⁰ despertou a

70 A pesquisa foi institucionalizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e realizada por discentes do Programa de Educação Tutorial (PET) numa escola de ensino fundamental da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, localizada no município de Mossoró, constituinte do campo de estágio do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

atenção sobre a diversidade de níveis de compreensão da leitura e da escrita entre alunos do ciclo de sistematização dos anos iniciais do ensino fundamental e sobre a heterogeneidade do trabalho pedagógico.

Inicialmente, a pesquisa objetivou “compreender como a problematização de necessidades, desafios e dilemas presentes na cultura escolar [...] pode produzir conhecimentos científicos válidos para a formação reflexiva de professores” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 1). Para tanto, procurou exercitar a abordagem metodológica problematizadora fundamentada em Paulo Freire, visando a uma maior aproximação com a realidade das duas escolas participantes.

O estudo sociocultural⁷¹ de uma delas foi realizado através de entrevistas semiestruturadas com alguns educadores e da observação participante⁷² realizada em turmas de 3º, 4º e 5º anos, o que permitiu identificar alguns problemas emergentes, entre eles, o que tematiza este texto.

Durante a observação participante em salas de aula de 3º ao 5º anos, a realização de atividades escritas com independência da cópia revelou dificuldades por parte de alguns alunos relativas desde ao simples estabelecimento de ligação entre letras e sílabas

71 Foi realizado um levantamento quanti-qualitativo da realidade da escola e da comunidade em seu entorno.

72 Durante um ano e meio, período de realização da pesquisa, o grupo esteve presente na escola uma vez por semana, realizando observação participante, colaborando com a professora e interagindo com os alunos.

à construção de palavras, até a elaboração de textos com originalidade e autonomia. Considerando a essencialidade do domínio de competências e habilidades de leitura e escrita convencional para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, surgiram os seguintes questionamentos: Como a diversidade dos níveis de escrita presentes numa mesma turma é considerada no processo pedagógico? Como articular as atividades relativas ao ensino dos diversos conteúdos de maneira a contemplar a diversidade de níveis de conhecimento da escrita?

De um ponto de vista limitado e limitante, a escrita pode ser vista apenas como cópia de códigos decifráveis, assim como a leitura se restringe à decifração de códigos. Considerando que a leitura e a escrita não são atos mecânicos e possuem funções sociais que precisam ser compreendidas e consideradas para além de sua utilização escolar, Ferreiro e Teberosky (1991) trazem uma nova abordagem para o entendimento do significado destas duas práticas.

Para as autoras, “nenhum conjunto de palavras [...], por mais vasto que seja, constitui por si mesmo uma linguagem: enquanto não tivermos regras precisas para combinar tais elementos, produzindo orações aceitáveis, não teremos uma linguagem” (Ibidem, p. 21). Seus estudos trazem à tona informações importantes sobre os níveis pelos quais as pessoas passam durante seu processo de aquisição da escrita convencional. Esses níveis são caracterizados a partir das hipóteses elaboradas pelo aprendente na tentativa de

entender como se dá o sistema de escrita⁷³. A partir de suas reflexões, o que antes era considerado erro ou mero rabisco passou a ser compreendido como parte do processo de construção do conhecimento sobre a escrita e não algo a ser repreendido por ser entendido como uma involução.

Na pesquisa apresentada, as ideias de Ferreiro e Teberosky (1991) foram fundamentais para o entendimento dos níveis em que se encontravam os processos de escrita dos alunos. A partir desse entendimento, foi-se elaborando um olhar mais cuidadoso sobre a prática pedagógica em sua diversidade e especificidade, procurando alcançar o rigor apontado por Freire e Shor (1986, p. 55):

Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso.

Nesse sentido, foi-se contemplando o objetivado inicialmente pela pesquisa. A identificação e problematização das necessidades emergentes da realidade

73 Existe uma vasta bibliografia sobre as descobertas e elaborações teóricas voltadas para a psicogênese da leitura e da escrita.

estudada com vista a, aprendendo pela ação-reflexão-ação, contribuir para a compreensão coletiva das possibilidades de sua superação.

Concomitante ao estudo teórico das ideias de Ferreira e Teberosky (1991), e neles embasados, os pesquisadores realizaram uma atividade diagnóstica⁷⁴ com 102 alunos de turmas do 3º, 4º e 5º anos. Na primeira, os alunos representaram graficamente, conforme acharam correto, cada uma de quatro imagens cujos nomes eram, respectivamente, uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e, por fim, uma polissílaba. As imagens foram distribuídas em folhas de papel em sequências diferentes objetivando dificultar a cópia das respostas entre alunos sentados próximos. Na segunda questão, uma sequência lógica de imagens estimulou os alunos a elaborar um texto.

Após a realização da atividade, a obra de Ferreira e Teberosky (1985) foi consultada várias vezes para a análise diagnóstica dos textos escritos pelos alunos com o intuito de evitar interpretações inadequadas e perceber o percurso que estava sendo traçado em direção à sua aprendizagem.

A análise apontou alunos participantes da pesquisa que se encontravam no nível considerado por Ferreira e Teberosky como pré-silábico. Os anos já percorridos no ambiente escolar lhes permitiram ter

74 O teste quatro palavras e uma frase consta da escrita sem consulta de palavras sendo monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. E, ainda, de uma pequena frase utilizando uma das palavras contidas nesta sequência (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

conhecimentos elementares sobre o sistema alfabético, como a forma e o som de várias letras, porém, ainda sem entender totalmente o seu significado. Lançando mão desses conhecimentos, utilizavam critérios qualitativos e quantitativos para criar hipóteses de escrita.

Em casos exemplares, a utilização de letras diferentes e/ou em ordem diferente era a forma de diferenciar as palavras escritas entre si, respeitando sempre a hipótese, considerada comumente neste nível, de que há uma quantidade mínima de três letras para que uma palavra possa ser lida:

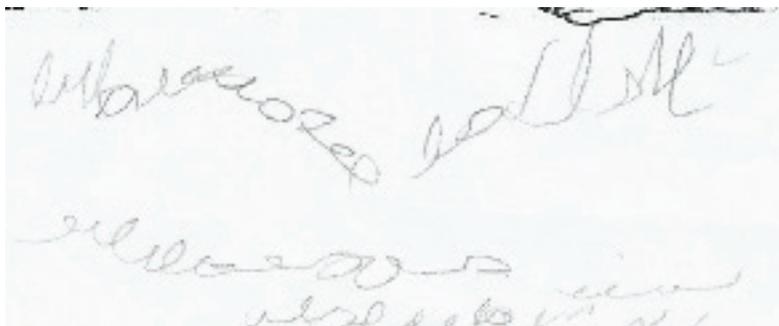
FUTO R = pipoca

IEMRA = Milho

Nos dois casos, os pesquisadores observaram o uso persistente e repetitivo das letras do próprio nome dos alunos.

Para a escrita do texto, a necessidade de elaboração mental e sua representação gráfica se mostrou mais desafiadora que a sequência de palavras. O grafismo na Figura 1 foi o texto escrito por um aluno participante utilizando rabiscos ao invés de letras:

Figura 1 – Texto produzido por um aluno do 3º ano do ensino fundamental.



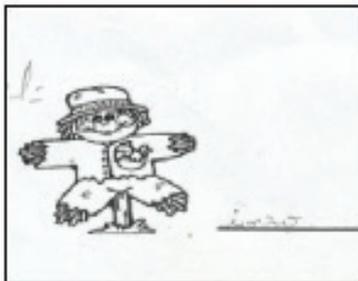
Fonte: Arquivos da pesquisa realizada pelo PET Pedagogia UERN.

Mesmo tendo a sequência lógica de imagens como suporte para a elaboração do texto, esta tentativa de escrita não é passível de interpretação por outrem, apenas pelo próprio escritor, não por decifração dos grafismos, mas por saber da intenção com que eles foram utilizados.

Após a superação das hipóteses pré-silábicas, o nível silábico estreia a compreensão do valor fonético da escrita. A hipótese que marca o início deste nível é que cada sílaba, com seu valor sonoro, é representada por uma letra (Figura 2).

Figura 2 – Texto produzido por um aluno do 3º ano do ensino fundamental.

IOAO = espantalho



Fonte: Arquivos da pesquisa realizada pelo PET Pedagogia UERN.

Nesta escrita os pesquisadores perceberam a utilização de uma letra para representar cada sílaba. Ainda que o aluno tenha empregado as letras do seu nome, porém, já o fez considerando a hipótese de que para sons diferentes são escritas letras ou grafismos diferentes. Várias hipóteses foram reveladas neste percurso rumo à compreensão da quantidade de letras necessárias para representar um fonema:

ESPANTALHO = S A T O

ESPANTALHO = B I T A P O

ESPANTALHO = S P N P A L O

Esta “confusão” cognitiva iniciada no nível silábico quanto ao número mínimo de letras necessário para a representação fonética se intensifica, sendo que o

processo de elaboração conceitual permite a transição das hipóteses silábicas para a hipótese alfabética, geralmente pelo confronto com as informações advindas do meio social, especialmente a escola, sobre a escrita convencional.

Além do diagnóstico geral, feito com todos os alunos participantes, foi feita uma análise mais aprofundada da escrita de um aluno do 3º ano. De acordo com uma professora do 3º ano em Mossoró/RN, “na leitura, principalmente, ele não conhece as letras, confunde os sons. Em matemática também, ele não consegue fazer praticamente nenhum cálculo. Tem dificuldade até em reconhecer alguns números”.

Nas atividades que exigiam transcrição da lousa para o caderno, apenas os primeiros escritos eram cópias fiéis do proposto pela professora. Após transcritas algumas linhas, o registro se tornava ilegível, com a repetição de letras e, às vezes, rabiscos circulares interligados entre si. No momento da aplicação da atividade diagnóstica foi utilizado, conforme definido pelo grupo de pesquisadores, um alfabeto impresso, pois já havia o conhecimento de sua dificuldade quanto ao conhecimento das letras. Porém, esse aluno não conseguia identificar as letras que pronunciava.

Atendendo ao exposto pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1985), foram diagnosticadas em seus escritos características do nível pré-silábico contendo diferenciações interfigurais e usando os critérios qualitativos e quantitativos. Esta conclusão se deu pela percepção de que o aluno utilizava letras diferentes em ordem e

grafismos para nomear objetos distintos e que essas palavras se constituíam por, no mínimo, três letras, o que é considerado, naquele nível, o número mínimo para a formação de uma palavra. Já na análise do texto, as garatujas se assemelham às letras cursivas usadas pela professora nas atividades escritas no quadro.

Em virtude do intervalo de tempo da observação participante, mais especificamente visitas uma vez na semana, não foi possível presenciar atividades feitas de forma individual e de acordo com o nível do aluno acompanhado mais detalhadamente pelos pesquisadores. Conforme descrito pela professora, “ele adora escrever no caderno. Apesar da dificuldade, ele gosta muito de transcrever para se sentir participativo. Fora isso, só atividades individuais de acordo com o nível em que ele se encontra”.

Comumente, espera-se que o processo de elaboração conceitual relativo ao sistema alfabético seja percorrido na escola até se consolidar ao final do ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Entretanto, contrariando essa expectativa, o relatório da pesquisa registrou a síntese do resultado da análise feita:

Com base na proposta de avaliação desenvolvida a partir das reflexões teóricas das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky [...] conhecida como ‘quatro palavras e uma frase’, os resultados mostraram que dos 102 alunos diagnosticados, 46 apresentam dificuldades de alfabeti-

zação, em sua maioria se encontrando no nível silábico alfabético de acordo com a categorização das autoras estudadas. (UERN, 2017, p. 4)

O resultado do diagnóstico levou os pesquisadores a considerar a existência, de maneira geral, de alunos em turmas diversificadas dos anos iniciais do ensino fundamental com dificuldades de leitura e escrita, caracterizando-se como um desafio a ser superado pelos professores que precisam articular meios através dos quais os conteúdos abordados promovam o avanço dos alunos que se encontram em níveis de aprendizagens diferenciados, atendendo às expectativas que levam em consideração o ano escolar em que se encontram e que atendam, de forma inclusiva, os alunos em seus diversos níveis do processo de leitura e escrita, tomando como base o sistema de ensino conforme o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 1996, p. 27833)

Em consonância com a LDBEN, a 5ª meta do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) enseja alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade.

Estando claro o objetivo de concretizar a alfabetização, ou seja, os conhecimentos elementares da leitura, da escrita e do cálculo ainda no início da vida escolar dos brasileiros, a abordagem dos conteúdos, no ciclo de sistematização (ou de complementação)⁷⁵ de maneira geral, parte da pressuposição de que os alunos já têm alcançado o “domínio” da leitura e da escrita.

A reflexão sobre a abordagem pedagógica considerando a diversidade de níveis de conhecimento sobre leitura e escrita toma como referência a observação participante realizada especificamente numa turma de 3º ano do ensino fundamental em que foram analisados 24 alunos, sendo 13 diagnosticados como estando no nível alfabético, 7 no nível silábico-alfabético, 1 no nível silábico e 3 no nível pré-silábico.

A presença de alunos que ainda não apresentam completo domínio do sistema alfabético e do sistema de numeração decimal lado a lado com alunos com conhecimentos consolidados sobre esses sistemas caracteriza como um grande desafio a abordagem dos conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos, sem deixar de

75 A Portaria nº 217/2017-SEEC/GS publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte determina a organização do ensino fundamental na rede pública em dois ciclos: de alfabetização – 1º ao 3º ano, e de complementação – 4º e 5º anos. A escola participante da pesquisa está vinculada à SEEC/RN.

atender às expectativas do sistema de ensino.

A maior dificuldade apontada pela professora da turma relativa à diversidade de níveis de conhecimento da leitura e da escrita entre os alunos se refere à abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática uma vez que nas outras disciplinas “a inclusão acontece mais em atividades orais”.

A valorização da participação oral dos alunos com dificuldade de leitura e escrita era perceptível. Ou seja, diante das dificuldades enfrentadas, ações eram planejadas para incluir os alunos em sua diversidade. Porém, durante a realização da pesquisa, nos momentos de observação, a participação em atividades orais de alunos com dificuldades de leitura e escrita era bastante comum, porém suas falas não eram problematizadas. Uma prática pedagógica problematizadora não se limita à automatização de perguntas e respostas (NASCIMENTO, 2013). A discussão e o debate dos diversos pontos de vista se caracteriza como contribuição ao desenvolvimento de ambos os aspectos da linguagem – a oralidade e a escrita.

Embora não tenham sido presenciados debates e discussões com enfoques mais problematizadores, a sala de aula era organizada de modo que alunos menos experientes se sentassem ao lado de alunos mais experientes e que aqueles ficassem nas carteiras da frente, próximos à professora. Esta estratégia de interação (VYGOTSKY, 1991) permitia a aproximação dos alunos de níveis diferentes, possibilitando a troca de saberes diversificados entre os alunos.

A aproximação física com os alunos com dificuldades de leitura e escrita facilitava a intervenção da professora no momento das atividades, permitindo que ela agisse como mediadora entre os alunos em sua interação e entre eles e os conteúdos que estavam sendo elaborados.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento acontece a partir das relações que são estabelecidas com o outro e com o meio. A heterogeneidade dos sujeitos dessas relações possibilita o contato com o diferente e proporciona a elaboração de conhecimentos que possivelmente não seriam construídos numa suposta homogeneidade, situação extremamente difícil de se concretizar.

Embora cada professor/a crie estratégias na tentativa de reduzir as diferenciações entre alunos em seus níveis de conhecimento, sendo, muitas vezes, a heterogeneidade vista até como algo negativo para o trabalho pedagógico, é notória a dificuldade em fazê-lo na sala de aula. O que cabe refletir é se o problema está realmente na heterogeneidade dos alunos ou na forma como esta é percebida e explorada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a diversidade dos níveis de escrita presentes numa mesma turma é considerada no processo pedagógico? Como articular as atividades relativas ao ensino dos diversos conteúdos de maneira a contemplar

a diversidade de níveis de conhecimento da escrita? Responder a essas questões foi o desafio da ação-reflexão-ação vivenciada na pesquisa. E cada compreensão elaborada gerava novas indagações, num processo de construção do conhecimento que transcendeu o tempo institucional e ainda se desdobra neste texto.

A sistematização esboçada neste trabalho se caracteriza como um momento de ressignificação da prática da pesquisa realizada por alunos de graduação em conjunto com professoras experientes e sob supervisão de professores pesquisadores, permitindo a (re)elaboração de conceitos que, no momento da empiria, não eram totalmente compreendidos.

A possibilidade de se fazer pesquisa fora dos muros da universidade, no “chão da escola”, enfrentando os desafios e as dificuldades, contribuiu para a formação acadêmica, profissional e pessoal dos pesquisadores iniciantes. O contato com o campo da futura atuação se constituiu como uma experiência ímpar de “troca de saberes” com profissionais mais experientes, pautada na vivência e problematização de relações estabelecidas.

A pesquisa, ancorada nas muitas problematizações coletivas promovidas pelo grupo pesquisador, ajudou a compreender a prática pedagógica realizada na heterogeneidade que caracteriza os processos educativos escolares. A observação participante ajudou a “quebrar” a prevalência da observação simples em seu caráter estático. A oportunidade de participar das relações existentes em sala de aula significou a vivência de mo-

mentos de encontro com o ambiente da futura atuação dos pesquisadores, oportunidade de distanciamento da prática e reflexão sobre ela. Um caminho para aprender a olhar sem julgamento a ação do outro, com olhos de humildade e reconhecimento do inacabamento dos seres humanos e seus saberes (FREIRE, 1978).

O contato próximo e prolongado com turmas de alunos em diversos níveis de conhecimento da leitura e da escrita permitiu levar em consideração que existem muitos fatores imbricados nesta realidade, como o contexto sociocultural em que a escola está inserida, um bairro periférico marcado por violência e desigualdades. Não cabia analisar, muito menos julgar, esses fatores, porém, eles não puderam passar despercebidos.

Do ponto de vista pedagógico, foram percebidos fatores como o tempo (in)disponível para o planejamento e a realização das aulas, tendo em vista a necessidade da ocupação laboral da maioria das professoras em mais de um turno de trabalho, decorrente dos baixos salários pagos na rede pública de ensino; e/ou, ainda, a utilização de um turno para a formação acadêmica continuada. Sobretudo, destaca-se a necessidade de valorização dos profissionais desta área, uma forma de estímulo à prática reflexiva e (auto)crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<https://goo.gl/GME5N9>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC; SASE, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/nM9o8i>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. R. N.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

NASCIMENTO, H. M. F. Círculo de ação-reflexão-ação e formação de professores: ação coletiva e participativa de conscientização e transformação da realidade da prática pedagógica. In: PERNAMBUCO, M. M. C. A.; PAIVA, I. A. (Orgs.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas; Natal: Mercado de Letras; UFRN, 2013. p. 139-153.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre a pós-graduação, a graduação e a escola.** Mossoró: UFRN, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS IMPLICAÇÕES PROVOCADAS PELO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/ CAMPUS ASSÚ

*Aleksandre Saraiva Dantas
Crisnária Avelino Martins*

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, nos cursos responsáveis pela formação inicial de professores, tem-se observado alguns desafios cuja solução não parece ser encontrada com a facilidade desejada.

Dentre os vários aspectos problematizados pela literatura que trata da formação docente, a falta de articulação entre teoria e prática, o distanciamento entre universidade e escola e os elevados índices de evasão devido ao desestímulo dos licenciandos em atuar como profissionais da educação se apresentam como proble-

mas crônicos para os cursos voltados para a formação docente no Brasil.

Como proposta de diminuir as lacunas presentes na formação inicial docente (dicotomia entre teoria e prática; distanciamento entre universidade e escola da educação básica; a ausência da práxis pedagógica etc.), foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem como principal objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para exercício na Educação Básica do ensino público. O PIBID é parte da política educacional amparada pela Lei nº 12.796/2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no artigo 62, que visa à valorização dos professores.

O programa tem um caráter de perfil profissional emergente, ou seja, uma nova dimensão de características e concepções que estão ausentes nas práticas docentes, e/ou que são necessárias para uma boa e qualificada prática do professor, como os paradigmas supracitados.

Diante desse cenário, apresentamos os seguintes questionamentos:

- a) como os alunos/bolsistas do PIBID avaliam a questão da articulação entre teoria e prática no curso de pedagogia? Esses alunos consideram que o PIBID oferece alguma contribuição no sentido de minimizar o distanciamento entre a teoria e a prá-

tica relatado pela literatura que discute a formação docente?

b) como os alunos/bolsistas do PIBID avaliam a questão da integração entre os cursos de formação docente (universidade) e a escola da educação básica? Quais as percepções desses alunos acerca das contribuições do PIBID no sentido de minimizar esse distanciamento entre a licenciatura e a escola da educação básica?

Assim, mediante os questionamentos explicitados, este artigo é fruto de uma pesquisa de pós-graduação, desenvolvida com cinco alunos bolsistas do PIBID, pertencentes ao subprojeto: *Alfabetização, letramento e numeramento, nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*, do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em que pesquisamos as implicações provocadas pelo PIBID na análise da relação teoria-prática e na aproximação entre escola e universidade, aspectos estes objetivados no programa do PIBID.

Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa têm por base as perguntas impulsionadoras supracitadas em parágrafos anteriores, assim temos como objetivos específicos:

a) analisar como se dá a relação teoria e prática no curso de pedagogia da UERN/Campus Assú, identificando quais as contribuições do PIBID para a

consolidação dessa relação;

b) analisar como se dá a aproximação entre a licenciatura em pedagogia da UERN/Campus Assú e a escola da educação básica, enfatizando as contribuições do PIBID para a consolidação dessa aproximação.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseou-se na tipologia da pesquisa qualitativa, por considerarmos mais apropriada para a área de educação e, principalmente, para atender às necessidades dos objetivos da nossa pesquisa, pois, nossa análise, pela própria natureza do objetivo, ultrapassa o horizonte da descrição, passando à interpretação de dados.

Minayo (2009, p. 21) afirma que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Tivemos como *locus* da pesquisa a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no curso de pedagogia, no Campus Avançado Prefeito Walter de

Sá Leitão, localizado no município de Assú/RN, que contempla o PIBID desde 2010 como uma política de iniciação e permanência na docência.

As técnicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa foram a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. E para que pudéssemos atingir os objetivos propostos, realizamos uma análise documental com ênfase na legislação vigente que embasa o PIBID, como a Constituição de 1988, a LDB, os decretos e as portarias que embasam o PIBID, além dos documentos que fundamentaram o subprojeto do curso de pedagogia objeto da nossa investigação.

Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco alunos que desenvolvem atividades no PIBID, o que corresponde a 25% do total de 20 alunos/bolsistas pertencentes ao PIBID do subprojeto *Alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares*.

Consideramos como critério quanto ao convite para os alunos participarem da pesquisa os bolsistas que já estavam no final do curso de pedagogia e/ou que passaram parte significativa da sua vida acadêmica no programa, para que possamos ter uma visão mais articulada das implicações provocadas pelo PIBID na vida desses alunos.

Como Cruz Neto (2009, p. 14), consideramos que através da entrevista “o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos autores [...] de maneira intencional na busca pelos fatos relatados”. Desse modo, usamos a entrevista semiestruturada.

O PIBID

As políticas para a educação brasileira, a partir da LDB nº 9.394/96 e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007, têm enfatizado a formação inicial e continuada de professores como elementos fundamentais para a elevação da qualidade da educação básica.

Com este propósito, o Ministério da Educação (MEC) e a Capes foram fomentando no âmbito das universidades públicas brasileiras o desenvolvimento de vários programas, dentre eles o PIBID.

O PIBID tem como base legal a LDB nº 9.394/96, a Lei nº 12.796/2013, que o certifica como política de fortalecimento de iniciação à docência, enquanto o Decreto nº 7.219/2010 assegura as normas e condições de organização e funcionamento do programa.

Em 2013, a Lei nº 12.796/2013 altera o artigo 62 da LDB nº 9.394/96, acrescentando o inciso 5, que dispõe a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios a

incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013a, p. 2)

Isso assegura a efetivação do PIBID na legislação e na prática das universidades como forma de valorização e incentivo à permanência de alunos nas licenciaturas. É importante ressaltar que os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob a supervisão de professores das escolas da educação básica e orientação de professores das IES.

O PIBID tem objetivos definidos de acordo com a Portaria 96/2013:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – Contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – Inserir os licenciandos nos cotidianos das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no pro-

cesso de ensino aprendizagem;

V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013b, p. 2-3)

O art. 7º do Decreto nº 7.219/2010 define que “o PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional” (BRASIL, 2010, p. 3), visando assim o incentivo e a valorização da educação básica pública.

Ainda sobre a organização institucional, no artigo 9º do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, fica

claro que pode participar do PIBID instituição pública habilitada de acordo com cada edital e que possua curso de licenciatura legalmente constituído; tenha sua sede e administração no país; mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. Desse modo, qualquer curso de licenciatura pode solicitar a inclusão do curso no PIBID através de um subprojeto, dentro das orientações supracitadas.

O Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010, p. 1) no art. 2º considera que na organização dos participantes no PIBID:

I – bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura [...]; II – coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência [...]; III – coordenador de área: o professor da instituição de educação superior; IV – professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as ativida-

des dos bolsistas de iniciação à docência; e V – projeto institucional: projeto a ser submetido à Capes pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

A Capes é responsável por acompanhar todas as atividades relacionadas ao PIBID, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento em cada projeto institucional.

Art. 8º A Capes coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas. (BRASIL, 2010, p. 3)

Depois de conhecermos a legislação que rege a implantação, o desenvolvimento e a avaliação das atividades do PIBID, vejamos agora as percepções dos alunos que atuam como bolsistas do PIBID acerca das

contribuições desse programa para a relação entre teoria e prática e para a articulação entre universidade e escola da educação básica.

CONCEPÇÕES DOS ALUNOS/BOLSISTAS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Vejam, inicialmente, as percepções dos alunos acerca da relação teoria e prática na formação inicial do curso de pedagogia em paralelo com as contribuições do PIBID.

A relação entre teoria e prática no curso de formação inicial de pedagogia e no PIBID

Entendemos a práxis pedagógica mediante o autor Vázquez (1968, p. 117 apud PIMENTA, 1995, p. 61), ao citar que a relação teoria e práxis é para Marx “teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

A atividade da práxis requer conhecimento profundo imbricado nas teorias, a fim de utilizá-las para transformar a realidade inserida, de maneira intencional, em que o professor aja com propriedade no seu fazer docente.

Os bolsistas do PIBID relataram como entendem a relação entre teoria e prática no curso de pedagogia na UERN/Campus Assú, ressaltando que:

Na verdade há essa dicotomia tanto na minha experiência como na experiência dos meus colegas também, por que os estágios são tempos mínimos e nós também não temos um laboratório que poderia ter e que poderia ajudar também, nessa associação de teoria-prática e prática e teoria. Então, nós estudamos bastantes teorias, mas pensamos como seria a prática, nós não vivenciamos diretamente, nós no caso a maioria do curso de pedagogia. (aluno I)

De certa forma tem [...] as teorias que a gente aprende aqui, quando a gente vai para o estágio a gente pode perceber que algumas delas nos ajudam a contornar os problemas que vemos em sala de aula, mas, às vezes, assim fica muito distante, por que a realidade é totalmente diferente da teoria e toda realidade é diferente, não é? Então, não tem como ser igual, mas de certa forma tem essa articulação entre a teoria e prática. (aluno V)

Assim, fica evidenciado nas falas desses alunos que a relação entre teoria e prática se dá de forma restrita às experiências nos estágios supervisionados que, apesar de importantes, mostram-se insuficientes para que se tenha uma vivência contínua com a prática cotidiana da escola, evidenciando que ainda existe uma dicotomia entre teoria e prática na formação inicial oferecida por esse curso.

Ao perguntar aos bolsistas se o PIBID contribui para a integração entre teoria e prática, o aluno I afirma:

Eu creio que, e tenho a convicção de que o PIBID está criando esses laços e quebrando essa dicotomia, fazendo uma linha tênue entre a teoria e prática, por que estudamos e também vamos à prática. Vários alunos estão ingressando no PIBID, quer dizer não são vários mas um bom número, que esses têm o privilégio de estar na prática e ver a prática e associar a teoria e isso você podendo modificar a prática.

O aluno I acredita que o PIBID é um programa que faz esse rompimento da dicotomia entre teoria e prática, mesmo compreendendo como ponto negativo a limitação das vagas para alunos, em que são disponibilizadas poucas vagas em relação aos ingressantes no curso de pedagogia.

Ao perguntar como o PIBID vem consolidando a relação teoria e prática o aluno II explica:

Por que quando a gente é bolsista, além do contato com a escola a gente tem contato com a realidade da professora que a gente vê todos os dias o que elas estão fazendo. A gente tem a oportunidade de trabalhar mesmo. Como a gente diz, de fazer atividades interventivas com os alunos, e isso a gente pode levar um pouco da nossa teoria lá para a realidade. Colocar em prática aquilo que a gente acredita, que a gente acha que realmente é positivo e o PIBID pode proporcionar isso, por que se não fosse ele, a gente não teria, a gente iria terminar o curso e, ou passar no concurso, ou trabalhar em uma escola particular e se adaptar à realidade da escola. Com o PIBID a gente pode construir uma nova realidade com a escola.

É perceptível que o aluno II descreve a relação entre teoria e prática nas vivências escolares das atividades interventivas, mantendo a relação direta com a realidade da escola. Esse aluno relata aprender na prática a ser professor, a colocar em prática suas percepções teóricas e não se acomodar à metodologia tradicional.

O aluno IV explica de que forma o PIBID faz essa relação entre teoria e prática, afirmando que:

Uma vez por semana, nós nos encontramos, estudamos no caso, refletimos o que foi feito na prática. No caso nós

vimos a teoria na universidade e fomos para a prática no PIBID, que é o contato dia a dia na escola, e voltamos para os encontros para formar a teoria. Então, é dessa maneira que eu acredito que aconteça essa contribuição para diminuir o distanciamento entre prática e teoria.

O relato do aluno IV sobre a articulação teoria e prática evidencia o processo de ação-reflexão-ação proposto no alvitre do subprojeto por Schön (2000). Essa relação acontece nos encontros formativos e nas visitas práticas à escola. Assim, o aluno IV também faz uma ponte entre os conhecimentos vivenciados nos encontros formativos com a prática docente no PIBID.

Mediante os relatos dos alunos, podemos observar que, na universidade, a articulação entre teoria e prática ainda se dá de forma muito fragmentada e por pequenos períodos, como é o caso dos estágios supervisionados e das Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), mesmo que o Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia (PPC) evidencie a intenção de “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (SCHÖN, 2012, p. 8).

Os alunos destacam o PIBID com um programa que vem intensificar essa relação de forma mais contínua e por períodos mais longos. Assim, dentro do PIBID,

a prática e a teoria são vistas e revistas mediante um acompanhamento maior e mais direcionado.

Assim, acontece no PIBID, algo próximo ao que Pimenta (1995, p. 61) define como práxis pedagógica, em que “as dimensões de conhecimentos e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis”, e em que os alunos adquirem embasamento teórico nos encontros formativos e articulam essa teoria com a prática nas intervenções de sala de aula, desenvolvendo assim uma mútua reflexão da prática e da teoria com os professores/supervisores, o coordenador do subprojeto e entre os próprios alunos.

A aproximação entre universidade e escola da educação básica no curso de formação inicial de pedagogia e no PIBID

O terceiro objetivo da Portaria nº 096/2013 do PIBID é a contribuição para favorecer aos estudantes de licenciatura inserção na cultura escolar, promovendo, assim, a integração entre educação superior e educação básica.

Nesse sentido, concordamos com a perspectiva de Pimenta (1995, p. 60) quando esse autor afirma que “o curso de formação deve estar articulado à escola básica, possibilitando um projeto no qual explicita os conhecimentos e habilidades que um profissional deve possuir para assegurar o ensino de qualidade”.

Mediante esse pressuposto, vejamos agora as percepções dos alunos acerca da integração entre a universidade e a escola pública no curso de pedagogia e como o PIBID contribui para que essa integração ocorra.

A gente chega à universidade é aquela coisa teórica muito bonita, mas quando chega na realidade, lá para as escolas um pouco quentes ainda, para aquele universo um pouco diferente do conforto que a gente tem nas universidades, a gente vê uma realidade que é totalmente diferente daquilo que a gente imaginou, por que a gente vê uma coisa muito bonita nas salas de aula das universidades e quando a gente chega lá é uma coisa que precisa ainda mudar bastante. (aluno II)

O aluno II evidencia um distanciamento entre escola e universidade, colocando-as em dois hemisférios distintos, com realidades muito diferentes. Para esse aluno, as ações desenvolvidas pelo curso de pedagogia que poderiam favorecer a aproximação entre universidade e escola da educação básica ocorrem de forma pontual e descontínua.

A gente só ia à escola assim, quando era uma pesquisa, raramente, quando tinha um professor assim. Mas nada que fizes-

se com que a gente fosse sempre à escola, que a gente conhecesse as escolas que a gente vai trabalhar, ou então simplesmente nos estágios mesmo. (aluno II)

No relato do aluno V, ele expõe que a aproximação entre universidade e escola básica ainda é algo a ser mais estreitado, mediante suas concepções:

Os universitários ficam muito aqui na universidade e não têm muito contato com as escolas a não ser nos estágios. É muito pouco. Tem o estágio pra aprender e ter experiência cotidiana em sala de aula, então é um distanciamento da prática e de sala de aula.

A relação entre escola e universidade evidenciada pelo aluno V está articulada à visão de Candau (1997), em que essa relação de ir à escola é muitas vezes encarada de uma forma mecânica, de uma atividade “extramuros” da universidade, quando, na verdade, essa relação de convívio com a escola deveria construir o eixo-base da vida universitária, de forma contínua, ao longo de toda a formação inicial.

Mediante os relatos dos alunos, pode-se perceber que as ações desenvolvidas pelo curso de pedagogia no campus UERN/Assú não conseguem promover uma efetiva aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, apesar de, no PPC, ser propostas

ações que podem contribuir para que essa aproximação ocorra, como: as Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), que acontecem em ambientes escolares e não escolares que integram os 2º, 3º e 4º períodos do curso, bem como os estágios supervisionados I, II e III, que ocorrem no 5º, 6º e 7º períodos, e que têm como objetivo, conforme o PPC, “vivenciar as práticas cotidianas da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Educacional, em contextos escolares e não escolares” (SCHÖN, 2012, p. 73).

Quando questionados acerca das contribuições do PIBID para a integração entre universidade e escola básica, os alunos afirmam:

E depois que o PIBID foi implantado, [...] a gente passa a ir sempre, a gente conhece a realidade da escola que a gente tá e de outras escolas por que assim a gente tem esse relacionamento entre as escolas e isso ajuda bastante. (Aluno II)

Dos bolsistas, eu acredito que através dos bolsistas, que nós, bolsistas, vamos até a escola [...] e através das professoras supervisoras, que elas não deixam de vir até a universidade. [...] tanto com relação aos bolsistas como os supervisores e coordenador, porque

sempre assim nós vamos pra lá [escola] e eles vêm pra cá [universidade]. Então, sempre existe essa troca de experiências. Então são nossos relatos nos encontros, nós bolsistas PIBIDianos com os supervisores [professores] da escola [...] com aquela troca de experiência entre bolsistas e professores supervisores. (aluno III)

As afirmações dos alunos evidenciam que o PIBID contribui para a integração entre a escola e a universidade, de modo que essa aproximação acontece de maneira mútua, integrando não só a escola e a universidade, como também professores, supervisora e alunos entre si e com os ambientes que os cercam, além de ser uma prática contínua, que pode vir a proporcionar melhorias de maneira intencional na escola, na universidade e na formação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, propomo-nos a analisar como as questões inerentes à articulação entre teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola da educação básica têm sido abordadas na formação inicial docente oferecida pelo curso de pedagogia da UERN/Campus Assú, enfatizando o papel desempenhado pelo PIBID nesse processo.

Para isso, tomamos como referência as percepções dos próprios alunos do curso de pedagogia que participam do PIBID na condição de bolsistas de iniciação à docência.

As percepções dos alunos evidenciaram que a relação entre teoria e prática no curso de pedagogia ainda é pouco difundida, haja vista que essa relação acontece de forma fragmentada, em curtos períodos de tempo e de maneira pontual (apenas nas disciplinas de Práticas Pedagógicas Programadas, ou mesmo nos estágios curriculares). Por outro lado, esses alunos veem no PIBID a possibilidade de consolidação da articulação entre teoria e prática, através de atividades que ocorrem cotidianamente (encontros formativos; intervenções em sala de aula etc.), possibilitando uma reflexão sobre a prática, fundamentada na teoria apresentada pelo curso.

Algo semelhante ocorre quando analisamos as ações desenvolvidas pelo curso de pedagogia que poderiam contribuir para a aproximação entre a universidade e a escola básica, de modo que essas ações promovem uma aproximação de forma precária, pois os estágios e as poucas pesquisas não são suficientes. Além disso, somente nessas atividades é que os alunos vão até as escolas. Os professores dessas escolas ficam sem oportunidade de interagir com a universidade, de modo que, como já dissemos, essa aproximação se dá de maneira fragmentada e por períodos curtos.

Por outro lado, ficou evidente nas falas dos alunos que as ações desenvolvidas pelo PIBID contribuem

para que a aproximação entre universidade e escola ocorra de modo integrado, oportunizando um fluxo contínuo dos membros da universidade e da escola em ambos os espaços de produção e difusão do conhecimento, com benefícios concretos para a formação do aluno do curso de pedagogia.

Concluimos, portanto, que o PIBID no curso de pedagogia da UERN/Campus Assú tem se mostrado como um elemento importante para a redução da dicotomia entre teoria e prática e do distanciamento entre universidade e escola, o que certamente contribui para a construção de uma formação de melhor qualidade para os alunos desse curso, ainda que vejamos as limitações nas poucas vagas para o programa, ao comparar com as vagas de ingresso no curso, aspecto este que ainda precisa ser melhorado para que essa experiência seja proporcionada a todos os alunos do referido curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<https://goo.gl/PwUtpP>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/4gHU95>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Dispõe o presidente da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2013b. Disponível em: <<https://goo.gl/ygZQJP>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CANDAU, V. M. (Org.). **Universidade e formação de professores**: que rumos tomar? magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes. 1997.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 51-66.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Assú: UERN, 2012.

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER A TOCAR GUITARRA JOGANDO *ROCKSMITH* SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

*Gibson Alves Marinho da Silva
Giann Mendes Ribeiro*

INTRODUÇÃO

Desde a sua criação, os *games* tinham como função o entretenimento. Com o passar do tempo ultrapassaram os limites da diversão e passaram a funcionar também como meio de ensino, além de se aproximarem cada vez mais da realidade. Com isso, os jogos eletrônicos evoluíram para proporcionar aos jogadores as mesmas sensações que teriam em uma tarefa real. Buscando a criação de jogos inovadores, que servissem tanto ao entretenimento quanto ao aprendizado, foi criado o *Rocksmith*.

Este estudo ampliou as discussões sobre o uso de jogos eletrônicos no ensino de instrumentos musicais, especificamente do *Rocksmith*, e teve como objetivo investigar os processos motivacionais dos alunos envolvidos, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD).

Assim, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Quais as percepções de jovens estudantes em aulas de guitarra elétrica sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, aprendendo a tocar jogando *Rocksmith*?

Para responder a essa questão, foi utilizado o procedimento metodológico da pesquisa-ação. As principais técnicas de coleta de dados foram: observação dos participantes; entrevista semiestruturada; filmagem de todas as aulas, com a finalidade de registrar as performances, para a análise *a posteriori*. Com isso, buscamos: compreender os processos motivacionais na aprendizagem musical de alunos de guitarra, jogando o *Rocksmith*, sob a perspectiva da TAD; discutir as influências socioambientais sobre a motivação dos estudantes; verificar as manifestações das necessidades psicológicas básicas dos estudantes jogando *Rocksmith*; destacar as principais características, que auxiliaram em seus processos motivacionais.

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Conhecida internacionalmente como *Self-Determination Theory*, a Teoria da Autodeterminação (TAD) tem sido estudada principalmente pelos pesquisadores Edward Deci e Richard Ryan. A escolha das pesquisas realizadas por Deci e Ryan como referencial teórico para a realização desta pesquisa ocorreu em razão de esses pesquisadores serem os proponentes para os estudos dessa teoria, que foi redefinida como uma macroteoria da motivação (DECI; RYAN, 2000, 2008b; VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010).

A macroteoria da autodeterminação está inscrita na tradição organísmica/humanista da motivação humana. Esse modelo considera que a motivação não decorre exclusivamente de fatores intraindividuais e espontâneos ou, ao contrário, que a motivação decorra unicamente em função dos fatores socioambientais. Para além da variação quanto à intensidade, a TAD salienta a utilidade de distinguir diferentes tipos ou qualidades de motivação. Dessa forma, as diversas razões que podem explicar o comportamento motivado dos indivíduos são correspondentes a tipos de motivação suscetíveis de ser ordenadas segundo um *continuum*, que reflete o nível de autodeterminação subjacente ao comportamento. Esses tipos de motivação foram agrupados em três categorias: amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca (DECI; RYAN, 2000).

Na motivação intrínseca, os indivíduos realizam uma tarefa ou atividade por achá-la interessante ou

prazerosa. Alguns estudos destacaram a diferença da qualidade da aprendizagem quando os indivíduos estão intrinsecamente motivados em detrimento da motivação extrínseca (Ibidem). Na motivação extrínseca, o indivíduo não se envolve pelo prazer da atividade em si, e sim, para extrair benefícios, como as recompensas, ou para evitar punições e sentimento de culpa. Para as perspectivas teóricas clássicas da motivação, os fatores externos quase sempre foram considerados promotores de formas controladoras de motivação extrínsecas associadas a um desempenho fraco. Entretanto, para a TAD, a qualidade da motivação também está intrinsecamente influenciada pelos aspectos ambientais.

A TAD argumenta que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autodeterminação, com base numa variedade representativa de pesquisas empíricas em diversos domínios do conhecimento. Porém, a teoria reconhece que as pessoas podem apresentar orientações passivas, alienadas ou descontentes. Desse modo, ao invés de apenas enfatizar as causas da motivação intrínseca, a TAD tem se concentrado também nos fatores ambiental e intrapessoal que podem minar a tendência natural de os indivíduos crescerem em direção à motivação autônoma (Ibidem). Para a TAD, as diferenças entre as orientações motivacionais resultam da interação entre a natureza inerentemente ativa das pessoas e os ambientes sociais que apoiam ou impedem a propensão inata dos indivíduos ao de-

envolvimento saudável e à autodeterminação (Idem, 2008a, 2008b).

Em suma, a TAD assume que a motivação de uma pessoa, o comportamento e a experiência em determinada situação tanto se justificam em função do contexto social imediato quanto dos recursos intrapessoais que se desenvolveram em seus comportamentos em função das interações com contextos sociais. O contínuo desenvolvimento com base em consistentes estudos empíricos situa, nos dias atuais, a TAD como uma macroteoria contemporânea da motivação, composta por seis miniteorias inter-relacionadas e complementares entre si: a) necessidades psicológicas básicas (*Basic Psychological Needs*); b) avaliação cognitiva (*Cognitive Evaluation*); c) integração orgânica (*Organismic Integration*); d) orientações causais (*Causality Orientations*); e) metas motivacionais (*Goal Contents*) e f) teoria da motivação nos relacionamentos (*Relationships Motivation Theory*). A próxima seção fornecerá uma breve descrição da miniteoria das necessidades psicológicas básicas.

TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

A teoria das necessidades psicológicas básicas parte do pressuposto de que todos os indivíduos são movidos por necessidades psicológicas de autonomia (*autonomy*) competência (*competence*) e pertencimento

(*relatedness*). Para a TAD, tais necessidades refletem diretamente no relacionamento afetivo e saudável do indivíduo com o meio ambiente, constituindo basicamente os fatores psicológicos que originam a motivação (DECI; RYAN, 2000, 2008a).

O interesse, a preferência e a vontade nos processos de tomada de decisão, para se participar ou não de uma atividade em particular, são características do comportamento autônomo. Esse comportamento evidencia-se por três qualidades subjetivas: a) Locus de causalidade percebido (LCP), qualidade essencial para satisfazer à necessidade de autonomia, porque é por meio dele que o indivíduo revela sentir em si a origem das próprias ações e não externamente comandos. Desse modo, refere-se à compressão que as pessoas possuem sobre sua fonte de motivação. Ele é expresso num *continuum* bipolar (interno para externo); b) volição, ou seja, a vontade de engajar-se em uma atividade sem ser pressionado por fatores externos; c) a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade (REEVE, 2006).

Para a TAD, a necessidade de competência reflete o desejo que as pessoas têm de colocar à prova suas capacidades e habilidades. Assim, a satisfação dessa necessidade fornece uma fonte de motivação capaz de gerar esforços para os indivíduos dominarem desafios em um nível ótimo e obter um feedback positivo. Os desafios em nível ótimo e o feedback positivo são condições que satisfazem a necessidade de competência (Ibidem).

Os desafios em nível ótimo são aqueles apropriados do ponto de vista do desenvolvimento de determinada pessoa que é capaz de ser, de maneira eficiente, testada, seja no estudo, seja no trabalho, seja em outras atividades. Reeve (2006) aponta para o fato de que esses desafios não sejam nem demasiadamente além das capacidades dos indivíduos, nem demasiadamente facilitados. Quando tanto o desafio pessoal quanto a habilidade exigida pelo ambiente numa determinada tarefa são relativamente elevados, as pessoas experimentam um fluxo, que é um estado psicológico de intensa concentração, uma absorção completa na tarefa (Ibidem). O principal evento ambiental que envolve a necessidade de competência é o desafio em nível ótimo e o principal evento ambiental que satisfaz a necessidade de competência é o feedback positivo. Pesquisas revelaram que existe uma interdependência entre o desafio e o feedback. O confronto com algumas exigências sociais, como uma prova ou uma competição, pode levar a um desafio. Contudo, para experimentar um desafio, a pessoa precisa iniciar uma ação e receber informações de feedback (Ibidem).

Para Reeve (2006), a procedência do feedback pode vir de uma ou até de quatro fontes: da tarefa em si; de comparações atuais que um indivíduo faz com seus próprios desempenhos anteriores; de comparações sociais que o indivíduo faz dos seus próprios desempenhos e das avaliações realizadas por outras pessoas. Todas essas formas fornecem as informações de que as pessoas precisam para realizar uma avaliação cog-

nitiva de seu nível percebido de competência. Assim, quando essas fontes de informação são interpretadas como uma atividade bem realizada, os indivíduos experimentam um feedback positivo capaz de satisfazer sua necessidade psicológica de competência.

A necessidade de estabelecer vínculos afetivos e duradouros com outras pessoas é considerada um construto motivacional importante para a TAD. De modo geral, as pessoas têm necessidade de pertencer a algo, de ter amigos e de iniciar e manter relações próximas com outras. Esse desejo de relações com os indivíduos pode estender-se a determinados grupos sociais, organizações e comunidades.

A literatura tem apontado que, quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de pertencimento, eles têm um melhor desempenho, e as ocorrências de dificuldade psicológica diminuem. Para Reeve (2006, p. 77),

a interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto, de preocupação mútua. [...] As relações que não envolvem o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização não satisfazem à necessidade de relacionamento.

Nesse sentido, não é qualquer interação que nos faz sentir pertencendo a outro indivíduo ou a determinado grupo social. Para satisfazer a necessidade de pertencimento, é preciso estabelecer vínculos com outras pessoas, sendo a interação condição primeira que envolve essa necessidade, mas por meio de afeto e de apreciação dos outros. O envolvimento relacional capaz de satisfazer essa necessidade estabelece uma relação autêntica entre o *self*⁷⁶ de um indivíduo e outra pessoa (ou entre o *self* e um grupo de indivíduos) de maneira afetuosa e emocionalmente significativa. As interações que não envolvem afeto, aproximação, aceitação e valorização não satisfazem à necessidade de pertencimento. Nesse sentido, a vinculação que atende à necessidade de pertencimento está diretamente associada à qualidade e não à quantidade de relações interpessoais. O contexto social também é importante para satisfazer à necessidade de pertencimento, pois ele fornece subsídios necessários para apoiar a internalização do *self* (Ibidem).

METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos, a metodologia empregada foi a pesquisa-ação. Segundo André Morin, esse método “designa, em geral, um método utilizado com vista a uma ação estratégica e requerem-

76 Self é um autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (REEVE, 2006).

do a participação dos atores” (2004, p. 56). De acordo com Barbier (2007), o envolvimento da população na pesquisa-ação é crescente e o pesquisador transforma-se em interventor e agente de mudanças, buscando respostas para os questionamentos da sociedade. Esse mesmo autor acredita que tais pesquisas elaboram um plano envolvendo seus atores na resolução de um problema. Tendo em vista essa participação, os alunos do conservatório de música da UERN foram de suma importância tanto para a realização e execução quanto para a estruturação dos resultados. Todos os alunos envolvidos participaram desde a elaboração dos planos de aula até os exercícios dentro da sala de aula.

Foram realizados oito encontros no período de três meses. Participaram das aulas, três alunos com a faixa etária entre 18 e 22 anos, inicialmente todos do curso básico do conservatório. Porém, por motivos pessoais, um dos alunos desistiu. Escolhemos um aluno do curso médio com o intuito de diversificar os níveis. Com isso, a turma ficou com a seguinte configuração: dois alunos do curso básico e um do médio. A pesquisa contou com a participação constante e ativa dos alunos. Essa característica do projeto nos apontou mais uma vez que a utilização da pesquisa-ação como método mais apropriado. A participação dos atores nesse tipo de pesquisa é pertinente e integral.

A pesquisa apresentou caráter qualitativo e contou com as seguintes fases: planejamento, implementação e avaliação. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de filmagens das aulas, que

objetivaram diagnosticar as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento dos alunos envolvidos no processo. Os dados foram interpretados por meio das transcrições textuais, análise e discussão dos dados, confrontados os comportamentos dos alunos. Além da pesquisa bibliográfica que referenciou a nossa pesquisa.

ANALISANDO A MOTIVAÇÃO PARA JOGAR *ROCKSMITH*

Desde o primeiro encontro notamos a motivação dos alunos em aprender guitarra elétrica jogando *Rocksmith*. Antes de iniciarmos as aulas, marcamos um encontro com os alunos, em que eles tiveram a oportunidade do primeiro contato com o jogo, para conhecerem os gráficos do jogo e como ele funciona, além de ver os recursos do jogo e suas sessões. Também foram escolhidas três músicas para cada um dos alunos.

AUTONOMIA

Segundo a TAD, a autonomia é a opção de escolha, o direito de tomar suas próprias decisões sob alguma influência ou não. Em todas as aulas tivemos a preocupação de promover a autonomia dos alunos. Reeve (2006) defende que essa necessidade está ligada à li-

berdade de escolhermos, de decidirmos e elegermos o que é mais importante.

A autonomia se divide em três qualidades: Locus de Causalidade Percebida (LCP); Volição; e Percepção de haver escolhido suas próprias ações.

LÓCUS DE CAUSALIDADE PERCEBIDA

O Locus de Causalidade Percebida (LCP) é dividido em duas qualidades: interno e externo. O LCP interno acontece quando o indivíduo não sofre influências nas suas tomadas de decisão ou escolhas de executar ou não uma tarefa. Já o externo ocorre quando fatores ambientais influenciam na sua autonomia.

Quando os alunos foram questionados sobre o porquê de eles tocarem guitarra, notamos que nas respostas de Mayer e Govan aparecem os LCPs internos: “Querida me aprofundar mais no instrumento, pois ele chama muito a minha atenção, isso devido à sua variedade de timbres. Apesar de não ter nenhuma influência musical na família, o instrumento que me interessou foi a guitarra” (Mayer). No discurso, o aluno deixa transparecer que o interesse no estudo partiu do gosto pelo instrumento e pelo seu timbre. Quando há o interesse, as preferências, o desejo e a vontade por parte do próprio indivíduo, notamos as características de um indivíduo autônomo.

Nesse discurso podemos ver uma internalização, um aumento gradativo do seu interesse pelo instru-

mento. Ele começou com o violão, com o tempo passou a tocar guitarra elétrica, e quanto mais ele conhecia o instrumento e seus recursos, mais se envolvia com essas ferramentas. A cada dia percebemos o empenho dele em melhorar seu desempenho no instrumento. O LCP interno nos mostra que o aluno se envolveu de uma forma que suas necessidades psicológicas foram satisfatórias, e isso promoveu um crescimento psicológico da motivação intrínseca. Esse crescimento favorece uma aprendizagem significativa (REEVE, 2006). Ambos os alunos têm uma motivação intrínseca, isso significa que o ato de tocar guitarra elétrica partiu deles próprios, e, então, a necessidade do bem-estar é suprida.

O LCP externo foi percebido no depoimento de Page, ao falar que seus amigos, músicas e artistas preferidos influenciaram na sua escolha pela guitarra elétrica. “Meio que foi acontecendo... Comecei a estudar violão e alguns amigos, músicas e artistas de que gostava, acabaram me influenciando, e passei a me interessar pelo aprendizado da guitarra elétrica”. Esse depoimento mostra a influência do ambiente sobre o indivíduo. “Os ambientes, os eventos externos, os contextos sociais e as relações variam à intensidade de apoiarem ou não a necessidade que o indivíduo tem de autonomia” (REEVE, 2006, p. 68). Podemos observar que todos os alunos envolvidos começaram pelo violão.

VOLIÇÃO E PERCEPÇÃO DE SUAS PRÓPRIAS ESCOLHAS

Para TAD, a volição é o engajamento do sujeito em certas atividades sem estar pressionado a executá-las, dando-lhe uma sensação de liberdade nas suas escolhas. Essa sensação está unida à liberdade *versus* o impedimento que o indivíduo sente ao efetivar-se numa tarefa que realiza. Isso quer dizer, quanto mais a pessoa se engaja numa tarefa por vontade própria, mais ela se sente livre. Essa liberdade pode ser ameaçada por ambientes controladores, opressores e coercivos, e é em ambientes com flexibilidade que são encontrados os maiores níveis desse comportamento (Idem, 2006).

Quando questionados sobre a liberdade nas aulas e sobre a autonomia do jogo, notamos que, apesar de realizá-lo numa máquina programada, existe o sentimento de liberdade. Esse sentimento é fundamental para a autonomia do indivíduo na busca por suprir suas necessidades psicológicas básicas e seu bem-estar. Govan mostra no depoimento o direito de escolha que ele teve ao jogar:

Eu senti que de alguma forma, tanto nas músicas como nos exercícios havia liberdade. Às vezes havia situações com as quais eu me sentia mais confortável, exercícios que me eram de mais fácil execução, pois havia flexibilidade na maneira de executá-los. Procurava sempre

fazer os exercícios e tocar as músicas de forma que me agradasse, o que tornava as tarefas mais interessantes.

O jogo não tem muitas opções de mudanças de execução, pois todas as suas sessões são fixas e pré-estabelecidas pelos seus programadores, além de ter todas as características de um ambiente que não promove a autonomia, mesmo assim os alunos se sentiram livres para propor mudanças na execução das músicas do repertório.

Todos os envolvidos declararam que tiveram o sentimento de liberdade. Outro ponto questionado foi a pressão em realizar as atividades e a ansiedade. Esses dois fatores podem minar a autonomia do indivíduo. Segundo Reeve (2006), os espaços que cobram metas, prazos, imposições, limites são espaços pouco provedores de autonomia e com isso a liberdade é ameaçada e acarreta baixa produtividade. Ambientes provedores de autonomia apresentam altos níveis de liberdade e a tarefa realizada por neles é bem-sucedida. Então, ocorre uma sensação de maior competência que tem como consequência maiores índices de aprendizagem, desempenho e persistência (Ibidem). Essa pressão pôde ser sentida por Page e Govan. A pressão, que Page sentia para executar as notas corretas, pode ter atrapalhado um pouco a aprendizagem: “A pressão era mais pessoal mesmo, pressão individual, porque eu queria executar da forma correta, no tempo correto, era algo mais psicológico mesmo. O jogo dava muita liberdade”.

Quando foi perguntado se teve ansiedade quando estava executando as músicas ou as lições, ele afirmou: “Sim, existia a ansiedade e a pressão pessoal, pois eu queria evoluir, concluir a atividade”. Nas aulas, percebemos que a música que ele escolheu para estudar no decorrer dos encontros não estava adequada ao seu nível. No entanto, o jogo possui o *Dynamic Difficulty*, que proporciona a adequação do jogo ao nível do jogador de acordo com seu desempenho. A pressão que ele sentia era de que para aumentar de nível era preciso acertar as notas, e isso fez com que um ambiente de autonomia passasse a ser um ambiente controlador, em que o meio estava propondo metas para alcançar o próximo estágio. Ambientes controladores não apoiam a autonomia, mas uma agenda externa que determina o que deve ser feito (Ibidem).

Mayer falou que sentia ansiedade por razões pessoais e que isso o motivava a querer aprender mais e cumprir as atividades. No caso de Mayer, esse tipo de ansiedade foi benéfico, pois o ajudou a manter uma regularidade no estudo. “Eu acho que ela [ansiedade] permitiu que eu não relaxasse no estudo, e como eu estava ansioso para cumprir as tarefas, estava sempre estudando”. No caso de Mayer, a ansiedade funcionou como uma regulação. Govan também sentiu a ansiedade como uma pressão pessoal: “Sentia ansiedade de pegar as coisas certas e sair logo tocando. A ansiedade era normal, não foi nada demais”.

Os dois compartilham o mesmo discurso: a ansiedade ajudou na aprendizagem. No olhar deles, essa

pressão foi benéfica, mas para TAD isso pode acarretar um ambiente de pouca autonomia. Também falaram da pressão ou cobrança pessoal de sempre quererem aprender e corresponder ao que o jogo pedia para que suas habilidades fossem reconhecidas nele e assim estar constantemente subindo de nível no jogo.

COMPETÊNCIA

A competência é a necessidade de sempre colocar à prova suas habilidades (REEVE, 2006). Todo ser humano tem o desejo de colocar suas capacidades em avaliação. Por isso, essa competência é fundamental para suprir a necessidade psicológica do indivíduo. Para tanto, o desafio tem que estar de acordo com o nível da pessoa, não pode estar demasiadamente fácil, nem difícil, mas em sintonia. Essa sintonia entre o desafio e a habilidade é chamada de nível ótimo,

Nessa pesquisa todos os participantes declararam que as tarefas do *Rocksmith* eram moderadas. Também falaram que as tarefas eram fáceis, por conhecerem a técnica ou a articulação, e difíceis por ser o conteúdo novo, para Mayer, “as lições não exigiam muito se as músicas fossem conhecidas, em contrapartida, quando eram desconhecidas, exigiam bastante da gente. Contudo, posso dizer que o estudo foi mediano”.

Nas falas de todos percebemos que a maioria das dificuldades foram encontradas nas lições que o jogo traz consigo e que foram usadas nessa pesquisa. No

entanto, o jogo se adapta ao nível do jogador, e isso fez com que o feedback fosse positivo. Notadamente, as habilidades estavam compatíveis com o desafio que o jogo apresentava. Já na execução das músicas do repertório, pudemos ver maior satisfação da competência e percebemos que os alunos se sentiam mais à vontade e até sorriam durante as aulas. Isso pode ter ocorrido porque foram músicas que eles mesmos escolheram e são do convívio de cada um.

Para que o aluno sinta bem-estar ao realizar a tarefa é necessário que haja um feedback positivo. Ele pode ser percebido de quatro formas diferentes: pela própria tarefa; pela comparação de seu nível anterior com o atual; pela comparação com outras pessoas e pela avaliação feita por outras pessoas (Ibidem). Quando foi comparado com os outros alunos, Page diz: “No meu caso foi inferior, principalmente pela questão da experiência que eles já tinham, e também pela dedicação, pois eles sempre se mostraram mais dedicados do que eu”. Como já foi falado, Page, entre os três, era o que tinha menos experiência com o instrumento e aponta isso como um fator para o seu desempenho ser menor do que o dos outros: “Talvez pela pouca experiência no instrumento e alguma falha na minha disciplina mesmo, dentre os dois fatores, acredito que o meu desempenho está ligado mesmo à falta de experiência”. Mesmo com esse sentimento, ele falou que a evolução foi razoável, mas quando foi comparado nas filmagens o primeiro dia de aula com o último percebemos que houve evolução. Os demais falaram:

O meu foi moderado em relação aos outros. Cada um pegou a música que escolheu e essa era a grande finalidade do jogo: aprender as técnicas e pegar a música. E todo mundo conseguiu pegar a música. (Govan)

Posso considerar moderada, tendo em vista a experiência de ambos os colegas. Cada um teve um desempenho que eu considero satisfatório em relação ao nível de cada um. No meu caso, o desempenho foi moderado. (Mayer)

PERTENCIMENTO

Para TAD, o pertencimento é a necessidade de interagir com outras pessoas, criar um elo de afeto com o próximo, ter relações sociais com outras pessoas e apoio emocional. Ou seja, pertencer a um grupo que lhe aceite e lhe dê possibilidade de ter relações pessoais, de criar elos de amizade e de apoio, que nos reconheça, nos compreenda e nos valorize. Também há necessidade de confiança, pois, temos que confiar nosso bem-estar às mãos de outras pessoas e sentir do outro o desejo de querer essas mesmas interações.

Outro ponto crucial para suprir a necessidade de pertencimento é a preocupação mútua, em que deseja-

-se ver o próximo realizado e de bem com a vida, e de ter “parceiros e interações capazes de lhe proporcionar emoções positivas, ganhando, ao fazerem isso, a oportunidade de envolver sua necessidade psicológica de se relacionar com os outros” (REEVE, 2006, p. 77).

Eles sentiram que tiveram essa relação de aluno para aluno e de professor com alunos. Isso pode ser visto nos depoimentos a seguir:

Eu acho que as interações foram bastante positivas, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito do instrumento, em relação à troca de experiências, à troca de informações entre professor e aluno... eu acho que foi bastante positiva essa troca. E com os outros colegas? Com os colegas houve a troca de dicas mesmo, porque cada um tem uma forma de pensar diferente, e às vezes você presta atenção no jeito que o outro pode pensar para melhor executar alguma coisa, então você pensa: ‘Ah! Poderia fazer dessa forma’. (Mayer)

Os alunos apontaram que a troca de experiências e a orientação do professor foram fatores que promoveram a interação entre todos os envolvidos na pesquisa. Um caso curioso ocorreu na hora das escolhas das músicas: nessa ocasião Page não sabia qual música iria escolher e Mayer preocupado se Page escolheria

uma música que não estava de acordo com sua habilidade começou a indicar músicas que estavam compatíveis com as habilidades do colega. Isso mostra a preocupação de Mayer com Page acerca do seu bem-estar. Segundo Reeve (2006, p. 77), “a interação com o outro é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto e de preocupação mútua”.

O autor também fala que as relações de troca são aquelas em que não há nenhuma preocupação de bem-estar entre as pessoas. Geralmente são pessoas de negócio ou conhecidos que não têm um laço de amizade. Na relação de comunhão todos os envolvidos se preocupam com a necessidade do próximo e todos se sentem na obrigação de promover e apoiar o outro. Então, a necessidade de pertencimento só pode ser suprida com o relacionamento de comunhão. O próximo depoimento mostra a interação do grupo com o bem-estar de todos e a preocupação que todos tinham de incentivar o desenvolvimento técnico no instrumento.

Justamente nesse sentido que meu colega falou, até comigo teve uma parte da música que eu não pegava e eles diziam: ‘você pega! É só se dedicar mais um pouquinho que você pega’. E assim eu fui indo... e consegui pegar a música até o final. (Govan)

Isso aponta mais uma vez para o relacionamento de comunhão. Nessa relação o sujeito tenta saber quais são as necessidades do outro para tentar satisfazê-las. Esse sujeito que promove o pertencimento não se envolve com o próximo em busca de ter algo em troca, ele se envolve por sentir-se bem em ajudar ao próximo. Esse sujeito age quando sente que o seu par está em dificuldade e tenta ajudá-lo de alguma forma. Page partilhava desse sentimento: “Principalmente, como eu já mencionei, havia as intervenções, as dicas, as trocas de experiências, e isso aí é bastante construtivo”. Ele demonstra que pode ter várias maneiras de sentir o pertencimento, Page ainda é mais específico, descrevendo quais foram as atividades e os momentos em que sentiu o envolvimento interpessoal: “Em geral, eles dando dicas sobre a execução de algum trecho, alguma digitação melhora na postura... esse tipo de coisa”.

Outra forma por meio da qual os alunos sentiram o pertencimento ocorreu quando todos perceberam que compartilhavam do mesmo sentimento de evoluir e aprender juntos. Os alunos assistiam às aulas dos outros colegas, o que apontou não haver muita tensão nas aulas, transformando-se num ambiente divertindo e descontraído no qual foram contadas histórias para aumentar a autoestima, divididas dificuldades e incentivado o desenvolvimento no instrumento. Esses fatores ajudaram a promover mais a aprendizagem com o jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos dados apontaram para vários fatores nos processos motivacionais dos alunos, no aprendizado da guitarra elétrica, usando o *Rocks-mith*. Os resultados mostraram que apenas um dos três participantes demonstrou motivação extrínseca, enquanto os demais apresentaram motivação intrínseca. Já a motivação para aprender com o jogo foi notória em todos os casos.

Em relação à competência, o jogo mostrou resultado satisfatório. Porém em alguns momentos esse sentimento de competência foi prejudicado por fatores como: o nível do aluno não estar condizente com o desafio e a falta de dedicação e de experiência com o instrumento em questão. Quanto ao processo de interação entre os jogadores, ocorreu de forma bastante significativa entre os participantes, assim suprimindo a necessidade básica de pertencimento.

Nesta pesquisa, apesar da necessidade de pertencimento ter sido suprida, nós não conseguimos analisar esse recurso didático em aulas coletivas, e não usamos os recursos on-line do jogo, que pode ser de grande valor para suprir a necessidade de pertencimento. Esse recurso on-line é formado por um fórum onde os jogadores podem compartilhar vídeos e resultados dessas performances e tirar dúvidas com outros jogadores. Todos esses recursos estão interligados com as redes sociais (Facebook, Instagram, Google+, entre outras).

Na educação musical são encontradas poucas pesquisas com jogos do tipo *Rocksmith*, que utiliza o instrumento real. Quando foi feito o levantamento sobre as pesquisas acerca desse jogo, só foram encontrados duas: a pesquisa realizada por Pfützenreuter (2013), que teve como objetivo investigar os jogadores de *Rocksmith* sob a perspectiva da teoria do fluxo; e o trabalho de Silva (2015), que descreve os recursos do jogo e os analisa como sendo uma ferramenta de educação a distância. Todas essas pesquisas apontaram o *Rocksmith* como uma ferramenta para o ensino da guitarra elétrica. Em uma pesquisa realizada por Aliel e Gohn (2012), chegou-se à conclusão de que jogos eletrônicos são uma ferramenta inovadora para a educação musical, desde que ocorra conjuntamente com o professor. Também concordamos com Aliel e Gohn e completamos: toda tecnologia é válida quando beneficia o ensino.

Desse modo, acreditamos que futuras pesquisas dessa natureza possam ser realizadas para a utilização no ensino de instrumentos musicais e para aumentar as discussões sobre esses recursos didáticos. No mercado atual de *games* há vários jogos com o intuito de ensinar algum instrumento musical e utilizam como controle o instrumento real. A maioria desses jogos também é desenvolvido para *tablets* e *smartphones*. Esses aparelhos, que são bastante utilizados pelas pessoas, podem ser um recurso para o ensino de instrumentos musicais, e esses aplicativos podem ser objetos de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALIEL, L.; GOHN, D. Jogos eletrônicos e educação musical: breve análise. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4.; ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 7., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto de Artes, 2012. p. 641-650.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber, 2007.-

DECI, E. L; RYAN, R. M.. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**: an International Journal for the Advancement of Psychological Theory, Abingdon, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

_____. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, Ottawa, v. 49, n. 1, p. 14-y, fev. 2008a.

_____. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, Ottawa, v. 49, n. 3, p. 182-y, ago. 2008b.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. CIDADE: DP & A, 2004.

PFÜTZENREUTER, A. C. **Tocar e jogar Rocksmith**: as experiências de flow de jovens guitarristas que jogam games de música. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness**. 1. ed. New York: The Guilford Press, 2017.

SILVA, H. C. **Rocksmith 2014**: jogos interativos como recursos de ensino e aprendizagem musical. 2014. 47 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In: URDAN, T. C.; KARABENICK, S. A. (Eds.). **The decade ahead**: theoretical perspectives on motivation and achievement. Bingley: Emerald, 2010. v. 16, p. 105-165.

ENSINO DE CIÊNCIAS E HISTÓRIAS INFANTIS: UNINDO CAMINHOS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

*Manoel Fábio Rodrigues
Albino Oliveira Nunes
Anne Gabriella Dias Santos Caldeira*

O ensino de ciências naturais tem se apresentado como um desafio para professores da educação fundamental. Delizoicov (2009) aponta como algumas das dificuldades a serem enfrentadas na superação do senso comum pedagógico; a figura da ciência para todos; a ciência e tecnologia como cultura posta através do trabalho docente de uma forma que seus saberes sejam apropriados criticamente pelos discentes; a superação da insuficiência do livro didático; entre outras.

Vê-se que o profissional da educação necessita encontrar-se cada vez mais instrumentalizado para atuar de forma concreta e significativa junto a seus alunos. No entanto, tomando por referencial a legislação educacional nacional, é atribuído aos professores

do ensino fundamental uma responsabilidade hercúlea no que tange ao domínio de saberes e aplicações nas áreas conceituais, procedimentais e atitudinais.

Somado a isto, tem-se que as aulas de Ciências naturais devem ser envolventes e dar conta de um montante de informações, ações e comportamentos que beiram o infinito, devendo o professor ter um senso de prioridades extremamente crítico e desenvolvido. Também devem tornar o ensino de ciências prazeroso, estimulante, incentivador de curiosidade, que leve os alunos a novas dimensões de criticidade.

([201-?])eu ´[

De acordo com Wilsek e Tosin ([201-?]), ao dizerem que educação brasileira se encontra em uma época de grandes desafios e inovações, chamam a atenção para o ensino de ciências, afirmando que os alunos ao travarem contato com seus saberes sentem dificuldade em realizar a junção do conhecimento de sala de aula e a realidade onde estão inseridos, não reconhecendo aquele no seu dia a dia.

Nesta esteira, os autores aludem a questões metodológicas concernentes ao ensino de ciências, dizendo que

é fato que no ensino de Ciências há a necessidade de um pluralismo metodológico que considere a diversidade de recursos pedagógico-tecnológicos disponíveis e a amplitude de conhecimentos científicos a serem abordados na escola.

É inegável a contribuição dos trabalhos de pesquisa sobre o ensino de ciências mostrando que os estudantes aprendem melhor quando participam ativamente das atividades de ensino. Para que isso ocorra é necessário uma (re)elaboração dos processos de ensino-aprendizagem que vai desde uma mudança dos papéis: de professor (transmissor) e o aluno (receptor), até a utilização de novas metodologias que possibilitem o aluno a construir seu próprio conhecimento tendo o professor como mediador do processo. (WILSEK; TOSIN, [201-?]).

As discussões empreendidas na busca por uma forma de se desenvolver aprendizagens significativas no âmbito da ciência têm se intensificado a cada dia. Uma delas é a de como conseguir gerar junto aos discentes determinadas competências que lhes tornem possível atingir uma compreensão mais ampla do mundo que os cerca e que, assim, possam atuar como indivíduos e como cidadãos, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica.

Um instrumento que pode ser de rico acréscimo ao cabedal metodológico do professor são histórias no âmbito da literatura infantil. Estas podem ultrapassar as barreiras de sua utilização em aulas de Língua Portuguesa e auxiliar no desbravamento e discussões da área de ciências naturais.

No intuito de se buscar pontos de convergências entre as áreas aparentemente tão distintas, deve-se conhecer um pouco da trajetória da literatura infantil.

A LITERATURA INFANTIL E SUA ORIGEM

Ao se tentar compreender o que se entende por literatura infantil hoje em dia não se pode prescindir de se falar da visão da própria criança ao longo da história, uma vez que, como diz Cunha (1999, p. 22),

a história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

A criança foi vista de formas bem diferentes da sua posição hodierna. O período entre os séculos XII até o XVII, pesquisados por Philippe Ariès (1981), aponta para um distinto pensamento sobre a infância bem diferente. A criança não era enxergada como um ser com necessidades físicas, cognitivas e emocionais próprias, mas como um adulto em miniatura. De acordo com

o autor, “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51), o que fazia que fossem tratadas como praticamente iguais aos adultos, tendo suas habilidades desenvolvidas junto aos adultos com os quais conviviam.

De acordo com Zilberman (2003, p. 17), a partir do século XVIII com a queda do feudalismo, o conceito de estrutura unifamiliar privada se estabelece, desprendendo-se de compromissos que existiam com seu grupo social, voltando-se para a preservação de sua prole e fortalecimento do afeto e intimidade internos ao seu núcleo.

Por volta de 1750 que ocorreu a consolidação de uma modalidade familiar unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos. Isto se deu com a decadência das linhagens e a desvalorização dos laços de parentesco. (Ibiden, p. 35)

Com essa mudança de pensamento sobre a criança, a escola passa a ter outros objetivos e metas a serem atingidos, e assim, começa a atuar em duas frentes: a de introduzir a criança no universo dos adultos e a de concomitantemente protegê-la contra as hostilidades do mundo exterior. Essa relação, no entanto, é bastante conturbada. Zilberman (2003, p. 22) afirma que

as relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que a o indivíduo vivencia o mundo de modo que não são discutidos nem questionados os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que é ocupado pelas normas e pelos valores das classes dominantes, transmitidas ao estudante.

Assim, o que se ergue como fundamento principal são as questões normativas sobre as questões sociais. Não é desenvolvido um espaço onde possam ocorrer discussões a respeito de questões coletivas ou problemas que seus grupos estejam vivenciando e seus alunos se encontrem inseridos. O seu olhar é voltado para o que se estabeleceu como normas, valores e desígnios da ordem social vigente. A escola passa, então, a ser uma forma de manipulação das crianças, que por sua vez não têm direito à expressão, mas ao contato com as normatizações imposta pela classe dominante.

É neste cenário efervescente que nasce a literatura infantil. Cercada por uma nova ordem social centrada na burguesia, envolta em ideais desta nova estrutura societária, podendo ser enxergada como recente, como afirma Pontes (2012, p. 50):

A literatura infantil é uma literatura recente, não pelo fato de ter sido publicada anteriormente, mas na verdade publicada sem essa intenção, direcionadas às crianças tão-somente, visto que as obras literárias eram produzidas apenas para adultos, e isso se dava por não existir ainda a infância como uma fase diferenciada das demais, nem tratada como tal.

Segundo Lerer (2008, p. 17), ao tratar da literatura e aprendizagem dos infantes das culturas grega e romana da Antiguidade, por cerca de um milênio a vida de crianças era direcionada para seu desempenho, sendo instituído que os

dois polos de aprendizagem inicial eram memorização e recitação. Aos alunos eram dados trechos de poetas e dramaturgos e se esperava que eles lessem e recitassem. O professor deveria chamar a atenção para a sua pronúncia e sotaque. Mas, mais do que apenas exprimir textos lembrados do aluno (ou, raramente, da aluna) era esperado o desenvolvimento de uma performance própria. Estudos literários indicam que uma proficiência em retórica, em leis, política e liderança militar eram todas atividades retóricas na cultura grega e romana. Procurar li-

teratura infantil na antiguidade clássica, portanto, é olhar para a história da retórica e da educação. (tradução nossa).

Vê-se que livros expostos ao olhar de crianças não eram novidade. No entanto, uma forma de literatura direcionada para esta faixa etária só vem a se corporificar a partir de meados do século XVIII, e de forma bastante tendenciosa.

A escola, como já visto, tinha como sua principal meta introduzir e corporificar junto a criança o cabedal de valores e ideais da classe dominante burguesa. Desta feita, sendo um dos principais partícipes do processo de manipulação dos infantes, a literatura infantil raia nesta abóbada celeste educacional como um luminar que vem a fortalecer este processo. A visão por ela semeada é a do adulto, totalmente comprometida com os valores destes e dissociada tanto da realidade quanto dos interesses dos jovens (PONTES, 2012; ZILBERMAN, 2003). Sua função é puramente pedagógica, devendo respaldar o pensamento adulto. Ao tratar desse período, juntamente com a questão de formação de leitores literários, Pontes (2012, p. 53) expõe

a literatura infantil passa, então, a ser valorizada e implementada na cultura escolar, sempre sob a ótica do adulto, e cumprindo uma tarefa educativa, como suplementar, servindo de apoio às atividades pedagógicas. Não sendo especifi-

camente infantil, visto as suas produções estarem voltadas para a lógica do adulto, numa relação de poder adulto x criança, não podemos esperar muito envolvimento e interesse do público infantil, o que vai tornando cada vez mais distante e difícil a formação de leitores no ambiente escolar.

As autoras supracitadas chamam atenção que pela literatura infantil o adulto pode inserir sua ideologia através de incursões junto a realidade imaginária da criança, uma vez que tem em mãos os fatores estruturais de um texto de ficção: narrador, visão de mundo, linguagem.

Em vista do exposto, durante muito tempo uma discussão se estabeleceu e perdura até os dias atuais, a de se a literatura infantil poderia ser considerada realmente literatura.

Ao tratar do assunto sobre a dualidade de função que se encontra na literatura infantil, a literária e a educativa, Colomer (2003, p. 42) apresenta que

uma evolução cronológica deste debate passou, em primeiro lugar, pela discussão sobre se os livros infantis podiam ser considerados 'literatura', no sentido dado habitualmente a este termo; em segundo lugar, pela polêmica sobre se a literatura infantil configura-se pelas obras de reconhecida qualidade literária, ou pelas de

maior sucesso entre leitores; em terceiro lugar, pela definição desta literatura como um campo literário específico no interior do sistema de comunicação literária, definição que conduziu a superação de polémicas anteriores.

Ao se voltar para uma visão ampla da que pode se entender por literatura, Zilberman (2003) afirma que esta pode, ao utilizar-se dos artifícios da ficção, personificar (mesmo que de forma simbólica) a realidade cotidiana do leitor nas suas mais diversas nuances. Sendo assim,

Por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciada e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, por que ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (Ibiden, p. 25)

Indaga-se por que a literatura infantil, quando tomada como objeto de estudo, é permeada por dúvidas sobre sua posição dentro da visão exposta. Autores como Pontes (2012) e Taets (1997) indicam que uma das razões é a visão contestável com relação à literatura infantil e seu

público primeiro, a criança. Apontam que permeia entre elas uma visão preconceituosa e estigmatizada sobre a criança, uma vez que esta é “vista como ser menor, incapaz e que ocupa um lugar marginal dentro do processo produtivo em uma sociedade capitalista. Quanto menor, menos produtiva a criança” (TAETS, 1997, p. 90). As autoras chamam, inclusive, atenção para os livros e linguagens nele encontrados, fazendo referência ao próprio tamanho do leitor, dizendo que quanto menor o leitor, menor a importância dada aos livros a que a eles se destinam. Neles são utilizados termos no diminutivo, o que indica uma diminuição do leitor como parte do processo e restringindo seu vocabulário.

Ao tomar como marco referencial de discussão um texto anônimo editado pelo jornal *A Tribuna*, Taets (1997) elenca uma série de equívocos sobre a literatura infantil que podem ser encontrados, tais como: os livros infantis são feitos apenas para crianças; toda criança que sabe ler deve procurar livros infantis; as histórias infantis devem conter textos que alegrem o espírito; os livros infantis devem mostrar em suas leituras suaves, sutis e que ensinem “bons” valores da sociedade.

Zilberman (2003, p. 26) alude que a literatura infantil deve apresentar textos de valor artístico para as crianças. Chama atenção que não se deve tomar como ponto referencial a visão de que as crianças, por não terem atingido a posição de adultos, devem ser consideradas alvo de uma produção literária menor, de qualidade inferior. E complementa, “o bom e o mau texto para a criança têm parâmetros de discernimento iguais

aos que distinguem qualidade de qualquer outro tipo de obra literária”.

Uma vez desenvolvido um texto de literatura infantil com real valor literário, sua atuação “dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informação e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais” (Ibiden, p. 46).

A literatura infantil é arte. Não se pode prender a arte em fronteiras fixas e estabelecidas por quem quer que seja. Sendo assim, a própria denominação parece conter um equívoco, pois, como já apresentado anteriormente ela não se limita a uma área específica, quer seja idade, amadurecimento intelectual, ou região geográfica. Não deve ser vista como uma forma de construção textual menor, ou como limiar à faixa etária infantil. Adultos podem também ter acesso a ter prazer e estabelecer ligações profundas com a literatura infantil. Assim sendo, apresenta Azevedo (2006, p. 18) corroborado por Pontes (2012, p. 56) que literatura infantil deveria ser na verdade vista como uma literatura de potencial recepção leitora infantil (LPRLI). Essa mudança de terminologia traz em seu bojo alterações extremamente enriquecedoras para esta discussão, uma vez que rompe divisas, não mais limitando o destino desta literatura. Adultos e crianças podem se misturar e ter vivências e reflexões sobre suas realidades sem que haja empecilhos de naturezas diversas em seu caminho.

A literatura de provável recepção infantil tem o poder de encantar e trabalhar assuntos por vezes difíceis

de serem tratados com crianças, uma vez que se utiliza da dimensão do imaginário, do fantástico, como afirmam Diogo (1994), Souza (2010) e Zilberman (2003). Ela tem características próprias, sendo uma obra de arte literária direcionada ao público infantil, pois é o belo expressado e colocado para apreciação. Desta maneira é relativa, podendo permitir diversas leituras e provocar emoções (PONTES, 2012, p. 49). Para Frantz (2001, p. 16), pode desenvolver no leitor a capacidade de percepção das coisas, uma vez que ela é ludismo e fantasia, mas também é questionamento, o que pode auxiliar a encontrar respostas para as infinitas perguntas existentes no universo infantil.

Somando-se a esse quadro, Pontes (2012) afirma que esta literatura se constitui como ferramenta importante para o processo de formação de cidadãos, capazes de discutir, analisar e formar suas próprias opiniões, ampliando assim os conhecimentos já existentes. O que pode acenar para a viabilidade de sua junção com o ensino de ciências naturais e seus objetivos.

ENSINO DE CIÊNCIAS E HISTÓRIAS INFANTIS: BUSCANDO UM ENCONTRO POSSÍVEL

O ensino de ciências tem sido alvo de discussões tanto quanto ao seu conteúdo quanto à sua forma de inserção em sala de aula em praticamente todos nos níveis da educação formal. Busca-se encontrar novos

caminhos que conduzam a um processo de ensino e de aprendizagem mais significativos. Assim, métodos e técnicas são pensados nesse intuito. Segundo Francalanza, Amaral e Gouveia (1986, p. 26-27) ao comentarem sobre o ensino de ciências, principalmente para crianças, dizem que este deve

contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

Ao tratar do assunto sobre a importância da utilização de métodos e técnicas em sala de aula, priorizando atividades práticas, Raboni (2002) afirma que estas são utilizadas objetivando ilustrar a matéria, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes, mais concretas, para o aluno. Assim, apresenta Raboni (2002, p. 32) que

o uso de atividades práticas no ensino não é recente, percebendo-se porém grande variação no modo de fazê-lo nas

diferentes tendências e movimentos dos últimos anos. Embora presentes no ideário de professores e professoras sobre o que consideram um ‘bom ensino de ciências’, fazendo parte da quase totalidade das propostas de ensino, ocupando espaço na mídia, comparecendo em boa parte dos cursos de capacitação docente em ciências, a experimentação frequentemente não é utilizada nas aulas, em especial nos primeiros ciclos do ensino fundamental. Cabe então perguntar: se esse uso é tão valorizado, por que motivos não se concretiza?

O autor nos leva a uma reflexão sobre como as aulas podem estar mais próximas ao aluno, na realidade cotidiana, tornando-se, como ele se referiu, mais “concretas”. Nesta esteira, novas trilhas metodológicas podem ser vislumbradas muitas vezes em áreas *a priori* aparentemente distantes, como a da literatura de potencial recepção infantil. De acordo com Filipe (2012, p. 52),

tendo em conta que a ciência faz parte do nosso cotidiano, conseqüentemente acaba por influenciar e fazer também parte da leitura infanto-juvenil. Cada vez mais os livros infantis abordam temas científicos, servindo não só de ponto de partida para a sua discussão e proble-

matização, mas também como complemento nas várias áreas disciplinares.

O ensino de ciências pode ter como aliada em seus processos a literatura infantil. Uma pode ter a outra como auxílio no intuito de atingir seus objetivos. Nos últimos tempos pesquisadores têm voltado seus olhares para essas áreas, numa tentativa de encontrar pontos de encontro entre as duas vertentes de conhecimento, obtendo resultados que indicam caminhos viáveis e exequíveis (LOPES; SALOMÃO, 2009; SANTOS, 2011; LINSINGEN, 2008a, 2008b, 2009).

A preocupação em unir duas áreas que, à primeira vista, parecem ser tão distintas não é de todo recente. Em 1959, na University of Cambridge, o físico Charles Snow proferiu uma palestra intitulada *As duas culturas* que trouxe luzes a essa discussão. Esta tinha por objetivo no seu cerne apresentar o abismo existente entre as áreas das ciências naturais e das humanas, cada uma desconhecendo a outra até em sua forma superficial. Snow (1959, p. 4) aponta que os grupos inseridos em cada uma dessas áreas se posicionam em um polo oposto ao outro, encontrando-se em um deles os intelectuais da literatura e no outro os cientistas, colocando em evidência os físicos. Acrescenta que

entre os dois há um abismo de incompreensão mútua – às vezes (particularmente entre os jovens) hostilidade e antipatia, mas sobretudo falta de com-

preensão. Eles têm uma curiosa imagem distorcida um do outro. Suas atitudes são tão diferentes que, até mesmo no nível emocional, não conseguem encontrar muita área comum. (tradução nossa)

Essa discussão ainda se mostra atual, mesmo tendo passado tantas décadas após ter sido proferida.

A autora Luana von Linsingen em vários de seus trabalhos (2008a, 2008b, 2009) tem defendido a união entre ensino de ciências e a literatura infantil. Ressalta que textos de origem pragmática apontam para uma única interpretação, enquanto os de literatura infantil oferecem outras possibilidades de interpretação que extrapolam o alcance pensado para o próprio texto primeiramente, levando o leitor a um novo patamar de discussões e reflexões. Estas ainda podem ser compartilhadas entre ele, leitor, e outros como colegas, professores, pais, tornando todo o processo muito mais rico.

De acordo com a autora, as histórias são carregadas de traços de modelos que os autores destas carregam consigo. Ao serem lidas serão submetidas a visões de leitores distintos, influenciadas pela idade do leitor, histórico de vida e contexto cultural. Assim,

uma criança que lê uma história não está apenas lendo uma história, está lendo uma versão ficcional de um registro de um instante na vida de um autor, talvez muito mais velho do que ela, que viveu

outra geração, outro contexto, praticamente em outro planeta. Trazendo então à tona uma pergunta bastante específica, quais são as noções de ciências deste autor? (LINSINGEN, 2008a, p. 1)

Ao afirmar isso a autora leva em consideração que a ciência está inserida em todas as realidades, incluindo a do autor de histórias infantis. Aponta que vários livros escritos para essa faixa etária trazem assuntos ligados diretamente à ciência, tais como, o lixo, usinas nucleares, extinções em massa, dentre outros, e os transforma em assuntos sociais.

A autora parte da compreensão de que o ser humano, principalmente as crianças e adolescentes, são sujeitos em formação. Atores que estão inseridos num cenário cultural constituído concretamente mesmo antes de seu nascimento, sendo esta cultura constituída por um encadeamento de muitos saberes e fazeres. Dessa forma, pode-se dizer que “cada criação do Homem é um reflexo da realidade que o circunda, e ao mesmo tempo um diálogo com este contorno, então é razoável pensar a literatura infantil em um contexto como o ensino de ciências” (Ibiden, p. 3).

No intuito de fundamentar seu pensamento da viabilidade de se utilizar histórias infantis no ensino de ciências, a autora elenca uma série de motivos. Primeiramente afirma que na literatura infantil se podem encontrar temas que são exigidos pelo currículo oficial da disciplina de Ciências como também equívocos so-

bre estes e provocações que têm o condão de fornecer material para gerar “catarses intelectuais, interesses discentes e atividades lúdicas bastante válidas” (Ibiden, p. 6).

Outro motivo é o interesse de autores de literatura nas descobertas da ciência e nos seus produtos e resultados. Esses interesses levam à criação de ficção, que pode inclusive transitar entre o lúdico e as emoções. Exemplo claro disso pode ser encontrado já no início do século nas obras de Monteiro Lobato, tais como: *A história das invenções*, *O poço do Visconde*, *A chave do tamanho*, *Viagem ao céu*. Umas com uma forte inclinação didática, outras com maiores nuances de fantasia, mas todas com um olhar voltado para a ciência e suas descobertas e perspectivas.

Ao colocar em maior evidência as emoções que podem ser provocadas através de um texto literário, a autora apresenta sua importância dizendo que

por esta razão, um texto ficcional que cai no nosso gosto não só é facilmente devorado como também permanece na nossa memória. Basta um estímulo para lembrarmos tal e tal passagem daquele texto de que gostamos tanto, mesmo que jamais tornemos a lê-lo. Fica aqui a pergunta ao educador de ciências: o que será que o seu estudante-leitor assimila ao ler aqueles ‘livrinhos inofensivos’, com ‘historinhas bobinhas?’ (Ibiden, p. 6)

O terceiro motivo versa sobre a propriedade particular que a literatura infantil tem de formar consciência de mundo. Partindo de escritos de Coelho e Santana, Linsingen corrobora o posicionamento que este tipo de literatura levado para o seio da sala de aula pode ser um forte aliado no auxílio de uma formação ecológica e ambiental, bem como de outros assuntos pertinentes às demais disciplinas.

Outro motivo é que tais procedimentos de inserção da literatura no ensino de ciências podem fomentar o incentivo à leitura, preferencialmente leituras diversificadas. É inquestionável a importância da leitura no desenvolvimento de língua, do intelecto, da conversação, da sociabilidade. Isso pode levar a momentos de introspecção e de reflexão, tanto de alunos quanto de professores.

Como último motivo a autora indica que o uso da literatura infantil pode extrapolar as barreiras fronteiriças do ensino de ciências e das aulas de Língua Portuguesa, podendo ser abraçada por toda a escola nas suas mais diversas facetas em uma trilha que pode conduzir a uma prática interdisciplinar.

Ora, uma visão interdisciplinar não pode prescindir do próprio ser humano, ator principal desta peça. Os conhecimentos de ciências entrelaçados aos textos de literatura infantil podem envolver a criança intelectual, pedagógica e emocionalmente.

Antloga e Slongo (2012) chamam atenção ao dizerem que é através da fantasia, da emoção, da imaginação e do lúdico que as crianças aprendem. Estes

elementos estão contidos aos borbotões na literatura em questão. Ao tratar também sobre razões e motivos pelos quais se deve pensar e articular o ensino de ciências e literatura infantil, as autoras apontam:

- a) a educação científica deve propiciar um espaço de reflexão sobre os objetos de ciências, e não apresentar esse conhecimento como um produto acabado;
- b) os PCN indicam que os conteúdos de ciências devem ser trabalhados de forma interdisciplinar;
- c) a literatura infantil contém temas presentes no currículo de ciências e pode contribuir para sua compreensão, servindo como instrumento para um processo de conscientização ecológica e ambiental;
- d) as características iconográficas das obras podem ajudar na compreensão de conceitos e reflexões;
- e) podem ser veículos que contenham conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
- f) a aquisição de conhecimento científico pode tomar uma forma prazerosa, dinâmica, atraente, instigante.

Nota-se que a utilização da literatura infantil com o ensino de ciências pode abrir caminhos para uma aprendizagem interdisciplinar e discussões em área de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais com uma abrangência sem limites.

Ao realizarem pesquisas sobre a utilização de livros de literatura infantil em aulas de ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, Lopes e Salomão (2009, não paginado) concluíram que

o uso de textos literários no ensino de ciência das séries iniciais, com uma metodologia adequada, pode ser útil no processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se como um potencializador da aprendizagem de conteúdos científicos, sobretudo por promover a motivação dos alunos para o estudo desses conteúdos.

A literatura infantil pode auxiliar fortemente no aprendizado de ciências e na formação de um cidadão crítico e reflexivo. Não se pode, no entanto, utilizá-la de tal forma que a descaracterize. Neste sentido, Pinto, Ornellas e Ferreira (2012, p. 11) defendem “uma postura equilibrada do professor com intervenções, fazendo as conexões tanto no ponto de vista da ciência quanto no ponto de vista da Literatura Infantil preservando a arte”.

Em vista disso, são pertinentes os posicionamentos de autores como Linsingen (2008a, 2008b, 2009) quando afirma que as obras de literatura infantil não podem ser caracterizadas como um “apoio paradidático”. Porém, sua leitura pode servir como um ponto de partida para problematizações. E é notório que situações problematizadoras são extremamente perquiridas pelo ensino de ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, então, que estes posicionamentos apresentados sobre a literatura de provável recepção infantil coadunam com os objetivos do ensino de ciências.

Abordagens relativamente novas no ensino de ciências naturais, tais como a visão ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) e a alfabetização científica (AC), trazem no seu cerne uma busca incansável por formar pessoas críticas, uma sociedade conhecedora dos aspectos científicos e tecnológicos de tal maneira que possam participar de maneira ativa e decisória em sua criação, expansão e limites.

Diante de tal pintura, a literatura infantil pode ser uma ferramenta potencializadora destas metas para alunos das séries iniciais da educação formal, bem como para o próprio desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal do docente.

REFERÊNCIAS

ANTLOGA, D. C.; SLONGO, I. I. P. Ensino de ciências e literatura infantil: uma articulação possível e necessária. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-18.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

AZEVEDO, F. **Literatura infantil e leitores**: da teoria às práticas. Braga: Universidade do Minho, 2006.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DELIZOICOV, D. (Org.). **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIOGO, A. A. L. **Literatura infantil**: história, teoria, interpretações. Porto: Porto, 1994.

FILIPE, R. I. B. S. **A promoção do ensino de ciências através da literatura infantil**. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LERER, S. Speak, child: children's literature in classical antiquity. In: _____. **A reader's history, from Aesop to Harry Potter**. Chicago: University of Chicago Press, 2008. p. 17-34.

LINSINGEN, L. **Literatura Infantil no Ensino de Ciências: articulações a partir da análise de uma coleção de livros**. 2008.146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis – SC, 2008a.

LINSINGEN, L. Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de Ciências. **Ciências & Ensino**, v. 2, n. 2. 2008b.

LINSINGEN, L. A Literatura Infanto-Juvenil e o Ensino de Ciências: uma relação possível. In: **Anais [do] 4º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina – SLIJSC**. Palhoça: Ed. Unisul, 2009.

LOPES, E. M.; SALOMÃO, S. R. O uso da literatura

no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abrapec, 2009. p. 1-12.

PINTO, A. A.; ORNELLAS, F.; FERREIRA, J. C. D. **Literatura infantil e ensino de ciências**: aproximações e dificuldades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 2-12.

PONTES, V. M. A. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

RABONI, P. C. A. **Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais**. 2002. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SANTOS, T. P. **Concepções de ciência nas obras de Monteiro Lobato**: mapeamento e análise de termos científicos no livro Serões de Dona Benta. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

SNOW, C. P. **The two cultures and the scientific revolution**. New York: Cambridge University Press, 1961.

SOUZA, A. A. A. **Literatura infantil na escola**: a leitura na sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2010.

TAETS, S. P. Literatura infanto-juvenil: caminhos e conceituações. In: RIBEIRO, F. A. (Org.). **Leitura e literatura infantil**. Vitória: UFES; CEG; DLL, 1997. v. 1, p. 89-98.

WILSEK, M. A. G.; TOSIN, J. A. P. Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/8sL1dE>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A GESTÃO E O ENSINO NA ESCOLA RURAL JARDIM SERIDOENSE: MEMÓRIAS EM MUNICÍPIO NORTE-RIO- GRANDENSE

Márcio Adriano de Azevedo

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca relatar aspectos da memória e da história da gestão e do ensino na Escola Rural Jardim Seridoense, localizada no município de Jardim do Seridó/RN. A organização escolar foi criada em 1943, a fim de atender aos anseios dos menos favorecidos daquele município, em particular os sujeitos do campo, sob a orientação e a gestão do Departamento de Ação Social da Diocese de Caicó.

O artigo resulta de trabalhos de caracterização da organização e funcionamento das escolas da região do Seridó, cumprindo às exigências acadêmicas da disciplina Organização da Educação brasileira, ministrada no curso de geografia – período 2005.1 –, no Centro de

Ensino Superior do Seridó, do Campus Caicó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os estudantes Douglas Cunha de Araújo, Lenine Azevedo de Souza, Lúcia de Fátima de Medeiros e Macilene Cunha de Souza foram orientados a pesquisar algumas referências bibliográficas, bem como levantar e analisar documentos concernentes ao objeto do trabalho. Com a finalidade de ampliar o trabalho, também nos respaldamos nas pesquisas desenvolvidas por Azevedo (2010) e Azevedo e Queiroz (2006).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SEUS ENTRAVERES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

A trajetória histórica da educação rural⁷⁷, no Brasil, é de descompromissos e de abnegações, o que pode ser observado no tratamento que tem recebido pelas políticas de educação. Nesse sentido, percebemos que a concepção dominante, sobretudo a que orientou a colonização e o desenvolvimento do país para cultivar o solo, não considerou a escolarização como um direito necessário, tendo em vista que para trabalhar com a enxada ou ordenhar a vaca só se precisaria de técnicas manuais. Durante todo o período colonial existiu a

⁷⁷ Atualmente, evita-se usar o termo “educação rural”, que foi substituído por “educação do campo”, cuja concepção expressa as reivindicações decorrentes da política de educação do campo, tendo como marco as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002 (AZEVEDO, 2007). Por se tratar de um artigo com abordagem da história e da memória, manteremos o termo “educação e escolas rurais”.

ideia de que somente a elite teria o direito à educação. Sobre essa temática Arroyo (1999, p. 32) enfatiza que:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira. [...] Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

O relatório que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, ressalta essa situação, reconstituindo os fatos sobre o descaso para com a educação nesse contexto. O documento ressalta, ainda, que, apesar de o país ter a sua origem assentada nas bases agrárias, os primeiros textos constitucionais – 1824 e 1891 – sequer mencionaram a educação rural. Nessa perspectiva, os estudos de Leite (2002, p. 28) mostram que “mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras”.

Somente no início do século XX, foram construídos os primeiros grupos escolares para o ensino primário na educação rural, dadas “as exigências do modelo urbano-comercial que aumentou a demanda por esse ní-

vel de ensino” (QUEIROZ, 1998, p. 6). Com o movimento renovador da educação no país, a partir de 1930, a educação rural foi incluída nas discussões e proposições das leis e dos planos em torno das políticas para a educação. Nesse sentido, os estudos de Souza e Cabral Neto (2004, p. 179) mostram que:

Mesmo que a discussão sobre a necessidade de uma escola para o meio rural, como uma proposta pedagógica adaptada a esse contexto específico, remonte aos anos 30, é durante a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, que encontramos as primeiras ideias a esse respeito, sistematizadas e defendidas com veemência por parte de um grupo significativo de educadores brasileiros.

Nesse sentido, os autores ressaltam, ainda, que:

Durante a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, a argumentação daqueles que defendiam a necessidade de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural fundamentava-se no pressuposto da existência de uma profunda oposição entre a cidade e o meio rural. (Ibidem, loc. cit.)

Essas discussões sobre a educação rural decorreram do que já vinha sendo discutido pelos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos anos 1930, quando se reivindicava que a educação integrasse os grupos sociais, indistintamente, tivesse o caráter público, gratuito, dentre outros direitos e bases pedagógicas para a renovação educacional.

Ressaltamos, ainda, que nesse período (1930-1940) houve uma ampliação da escolarização no país, assim compreendida pelos estudos de Aranha (2006, p. 309):

De 1930 a 1940 o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados até então no país. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos.

Nesse contexto, foi criada a Casa do Pobre, posteriormente denominada de Escola Rural Jardim Seridoense, situada na sede do município de Jardim do Seridó. Fora do escopo da valorização e da preservação da memória, objeto de nosso estudo, vários autores, como Arroyo (1999), criticam algumas denominações que marcaram a escola no campo, como aquela vinculada à figura do Jeca Tatu, ou mesmo algumas tristes denominações, que, segundo eles, estigmatizaram a

escola rural, como as chamadas *escolas isoladas*, muito comum nos anos 1970-1980.

A PRESERVAÇÃO E A RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA: A GESTÃO DA ESCOLA RURAL JARDIM SERIDOENSE

O município de Jardim do Seridó situa-se na mesorregião⁷⁸ do Oeste e na microrregião do Seridó Ocidental, no estado do Rio Grande do Norte, ocupando uma área de 380,5 km². A sua emancipação político-administrativa foi respaldada na Lei nº 703, de 27 de agosto de 1874. De acordo com as informações do Censo 2000, do IBGE, Jardim do Seridó possui uma população de 12.038 habitantes, dos quais 9.294 (77,21%) habitam a área urbana e 2.744 (22,79%) residem na área rural (RIO GRANDE DO NORTE, 2002). Sendo assim, Jardim do Seridó se enquadra na definição de Veiga (2001), ao ressaltar que aquelas localidades que possuem menos de 20 mil habitantes podem ser consideradas *municípios rurais*.

A economia do município, associada à da região do Seridó, foi marcada pela predominância de atividades agropecuárias e minerais, com destaque ao plantio do algodão e à exploração da xelita, que até a segunda

78 Em 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou as novas denominações regionais. As regiões intermediárias e imediatas substituirão as chamadas mesorregiões e microrregiões, respectivamente.

metade dos anos 1970 representaram os motores do desenvolvimento regional, chegando o algodão *mocó* a ser considerado o *ouro branco* do Seridó. O Rio Grande do Norte chegou a atingir o ranking de segundo produtor de algodão do Nordeste e o quinto do Brasil. Assim, a “cultura chegou a representar mais de 90% do Valor Bruto da Produção em 81 municípios, principalmente na zona Oeste, Seridó e Centro-Oeste” (DANTAS, 2005, p. 24). Desse modo, o cultivo do algodão dinamizou a agricultura, a pecuária e, como matéria-prima, acionou a indústria têxtil nascente no estado.

Sobre a particularidade da Casa do Pobre ou Escola Rural Jardim Seridoense, destacamos a importância de reconstruir também a história oficial por meio da memória, descrita nas falas e nas imagens dos *arquivos humanos*, recuperando, assim, matrizes educacionais importantes para a história do município e de seus sujeitos, revivendo, refazendo, repensando com as ideias de hoje as experiências do passado (MONTENEGRO, 1994).

A reconstituição da memória constitui-se em um fator imprescindível para que se mantenha *viva* a história de fatos e de sujeitos que, em determinados momentos históricos, delinearam a vida, a trajetória e/ou o desenvolvimento social, político, econômico de pessoas, de grupos, de lugares. Citando Edward Said, Oriá (1998, p. 128) enfatiza que:

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira ape-
lo tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas.

Nesse particular, percebemos que, por trás de determinadas estruturas físicas, escondem-se, muitas vezes, patrimônios e histórias que, por mais que estejam alicerçados na tradição e no próprio patrimônio arquitetônico, acabam fadados à invisibilidade como explicita o autor.

Assim sendo, a educação exerce um papel social de reconstituir determinados traços da história, que estão alojados nas raízes culturais e patrimoniais da humanidade. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível desenvolver “o senso de preservação da memória social coletiva, como condição indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade” (Ibidem, p. 130).

A Casa do Pobre, posteriormente denominada de Escola Rural Jardim Seridoense, como parte do patrimônio histórico, cultural e religioso do município de Jardim do Seridó, foi fundada em 10 de maio de 1943 (1941-1943). A construção da escola obedeceu às orientações do Departamento Diocesano de Ação Social (DDAS), da Diocese de Caicó/RN, estando associada,

entre outros aspectos, às iniciativas governamentais que incentivavam desenvolver propostas pedagógicas para o campo.

Na época em que a Casa do Pobre foi construída, as escolas do meio rural funcionavam por meio de grupos escolares. Quanto aos prédios, construídos por volta de 1930 e 1940, possuindo uma única sala de aula, onde um professor atendia a uma ou mais séries no mesmo horário, sob o formato de turmas multisseriadas, como ainda é comum na educação do campo, conforme mostram Azevedo e Queiroz (2006).

O Bispo à época, Dom José de Medeiros Delgado, entendeu que seria necessário oferecer oportunidade escolar para aqueles que estavam à margem do processo. Nesse sentido, ele

determinou que cada paróquia teria que ter uma escola para atender as necessidades da classe menos favorecida, que não frequentava a escola, visto que, na época, alguns sujeitos, como aqueles que moravam no campo, não dispunham de acesso à educação formal (ARAÚJO et al., 2005, p. 4).

Conforme mencionamos, a escola foi denominada, inicialmente, de a Casa do Pobre, atendendo às quatro primeiras séries do primário. Araújo et al. (2005) enfatizam, ainda, que a criação dessa escola estabeleceu, claramente, a divisão social da educação naquele

município. Os mais carentes estudavam na Casa dos Pobres, e a elite local – filhos de fazendeiros e de comerciantes – no Grupo Escolar do município. Sobre a Casa dos Pobre, registros mostram que:

Os termos de cooperação celebrada entre a Igreja Católica e os governos federal, estadual e municipal, a *Escola do Pobre* (como então chamada) foi inaugurada no dia 10 de maio de 1943, na cidade de Jardim do Seridó (RN), Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, juntamente com a Casa do Pobre, posteriormente *Casa de Menores*. (ARAÚJO, 2009, p. 25)

A despeito da documentação referente à Escola Rural Jardim Seridoense, Araújo (2009) destaca que podemos identificar dois momentos que se sucederam no período investigado (1942-1951). O primeiro está associado ao período entre 1943 e 1945, quando o Padre Eymard L'E Monteiro foi diretor, cujos registros foram escritos em atas das sessões ordinárias da Casa do Pobre, relativas às assinaturas de termos de compromissos, selados entre a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Diocese de Caicó.

O segundo momento, compreendido entre 1945 e 1958, refere-se ao período em que o Padre Aluizio Rocha Barreto foi diretor daquela escola. Logo, sob a sua responsabilidade, moveram-se esforços ambiciosos, na perspectiva educacional para projetá-la, além

de se identificar abundantes registros, como aponta Araújo (2009).

Essa situação alude ao que já foi descrito nos estudos de Arroyo (1999) e de Leite (2002), quando enfatizam o caráter desqualificado e discriminador que as políticas de educação do Brasil tratam a educação no campo. Por outro lado, cabe ressaltar que:

A escola é uma organização socialmente construída. Sua forma atual – controlada pelo Estado – foi construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino promovido pela Igreja. [...] Assim, uma compreensão verdadeira da escola depende da referência a determinado período histórico e das lentes usadas para olhá-la. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 168)

Nesse sentido, a iniciativa pretendeu escolarizar aqueles que não dispunham de condições socioeconômicas favoráveis para se inserir no processo educativo. Essa escola funcionou em vários pontos da cidade, inclusive na Casa do Rosário e no Antigo Sobrado, de acordo com os registros coletados pelos estudantes. O sobrado foi tombado e, atualmente, é a sede da Secretaria Municipal de Educação, em Jardim do Seridó.

Ainda de acordo com os dados coletados, o espaço foi se tornando insuficiente para atender à demanda de matrículas e, em outubro de 1948, o vigário Monsenhor

Aluizio Rocha Barreto construiu um prédio para o seu funcionamento, ao lado do Santuário do Sagrado Coração de Jesus, em Jardim do Seridó. A escola dispunha da seguinte estrutura: três salas de aula, um salão social, uma cozinha, um refeitório, uma sala para a diretoria, além de canteiros externos à escola para desenvolver atividades agrícolas.

Durante o período em que a paróquia administrou a escola, os padres assumiam a direção e estes designavam uma professora para ser a sua secretária. De acordo com o relatório descritivo, uma ex-diretora dessa escola relatou que:

A direção da escola era incumbida de articular as medidas que deveriam ser tomadas, organizar a distribuição das salas de aula, formar as turmas, organizar reuniões de pais e mestres, orientar os professores, enfim, organizar e planejar toda a parte administrativa e, principalmente, acompanhar atentamente o aprendizado dos alunos. (ARAÚJO et al., 2005, p. 3)

Ainda de acordo com o relatório, percebemos que a direção da escola desempenhava um papel que atualmente é desenvolvido pelo supervisor ou coordenador pedagógico. Atualmente, existe uma visão bastante diversificada sobre o papel do diretor. Os estudos de Libâneo (2004, p. 111) mostram que:

Há uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor, principalmente, sobre se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas, em sentido mais restrito. Preferimos optar pela seguinte posição: o diretor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

A nomeação das professoras obedecia ao critério de escolarização: “eram as pessoas que tinham estudos mais avançados, como o ginásio normal” (ARAÚJO et al., 2005, p. 4). Além de escolarizar os alunos, eram desenvolvidas atividades como:

Aula de ensino religioso, onde era dado o conteúdo e depois feita a avaliação. O aluno se era aprovado em todas as matérias se obtivesse a média no ensino religioso.

Também ensinava ofícios. Eles já saíam de lá com alguma profissão. Os meninos faziam oficinas de funilaria, carpintaria, sapataria e várias outras. Já as meninas eram instruídas para as prendas domésticas, como cozinhar, bordar, costurar, pintar e fazer artesanatos. (Ibidem, p. 6)

Além dessas, os estudantes também desenvolviam atividades ligadas à agricultura, como aulas de técnicas agrícolas. Ademais, os alunos também eram submetidos aos rituais cívicos, tais como:

Na segunda-feira, antes de entrar na sala de aula, eles cantavam o Hino do Rio Grande do Norte e quando terminavam, rezavam um Pai-Nosso e uma Ave-Maria. Na terça-feira, era a vez do Hino de Jardim do Seridó e, na quinta-feira, o Hino Nacional brasileiro, seguido de hasteamento da Bandeira Nacional. Os alunos tinham por obrigação saber todos os hinos. (Ibidem, loc. cit.)

Mesmo não dispondo de um registro oficial para funcionar como uma instituição escolar, a Escola dos Pobres recebia incentivos do 10º Nure⁷⁹ (Núcleo Regional de Educação), como material de expediente e a merenda

⁷⁹ Atualmente, denomina-se de Diretoria Regional de Educação (Dired).

escolar. Em 1995, a escola conveniou-se ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte, mas o prédio continuou pertencendo à paróquia. Em 1997, a escola foi fechada. A migração das famílias do campo para a cidade, a política de focalização e de municipalização do ensino fundamental, além do processo de nucleação de centralização da educação na cidade, contribuíram para que as escolas do campo fossem fechadas, problemática que ainda perdura nos dias atuais.

Assim, todos os documentos e mobílias foram transferidos para o Centro Escolar Felinto Elísio, que funcionava como um polo da 10^a Dired, agrupando os municípios de Carnaúba dos Dantas, Jardim do Seridó e Ouro Branco. Atualmente, no prédio da Escola Rural Jardim Seridoense funciona um Centro Pastoral, ligado ao Santuário Coração de Jesus, da Paróquia de Jardim do Seridó/RN. Esse prédio foi restaurado e ampliado, mas mantiveram-se as estruturas arquitetônicas da época de sua construção.

CONCLUSÕES

A realização do estudo contribuiu para que abstraíssemos uma visão mais aprofundada dos aspectos históricos, políticos e pedagógicos que fundamentaram a criação, o funcionamento e o fechamento da Casa do Pobre/Escola Estadual Rural Jardim Seridoense. Colaborou, ainda, para articular os fundamentos teórico-práticos da organização da educação brasileira em

contexto local, com enfoque nos aspectos da memória histórica, oferecendo aos graduandos uma visão crítica dos princípios político-pedagógicos que norteiam a gestão e o ensino na região e na particularidade de Jardim do Seridó.

Ressaltamos, ainda, que o estudo foi realizado em contexto cuja memória da Escola Estadual Jardim Seridoense estava fadada à invisibilidade, razão pela qual se encontrou dificuldades para realizar a coleta empírica, tendo em vista a desativação da escola e a escassez de fontes orais para rememorar os fatos de sua criação.

Quando ainda era a denominada Casa do Pobre, a escola atendia aos mais necessitados e aqueles que se mantinham à margem do acesso à escola. No geral, os sujeitos eram os filhos dos agricultores que migravam do campo ou vinham estudar na cidade, por falta ou fechamento de escolas em suas comunidades, problemática que ainda perdura nos dias atuais, razão pela qual alguns autores referenciados no trabalho enfatizam que, historicamente, a política educacional brasileira sempre concebeu a escola e o ensino no campo como aquela voltada para as primeiras letras, sem o maior compromisso com a qualidade e as condições de trabalho, motivo pelo qual talvez a Casa do Pobre assim tenha sido denominada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, D. C. et al. **Trabalho de caracterização, organização e funcionamento das escolas da região do Seridó: memórias da escola rural “Jardim Seridoense”**. 2005. 19 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2005.

ARAÚJO, M. M. A criança [pobre] em escola católica na cidade parroquial de Jardim do Seridó (Rio Grande do Norte, 1943-1951). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 19-36, jul./dez. 2009.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. v. 2, p. 8-9.

AZEVEDO, M. A. Política de educação do campo: concepções e desafios. In: CABRAL NETO, A. et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília, DF: Liber, 2007. p. 145-169.

_____. **Avaliação do programa escola ativa como po-**

lítica pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. Traços de uma história e laços com a memória da educação rural na década de 1970: um estudo com educadoras do campo no município de Jardim de Piranhas/RN, na Região do Seridó. In: MORAIS, G. M.; DANTAS, E. (Orgs.). **Livro de memórias.** João Pessoa: Ideia, 2006. p. 90-115.

DANTAS, E. J. A. **A precarização do emprego no setor da agropecuária do Rio Grande do Norte nos anos 90.** 2005. 54 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.

ORÍÁ, R. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 128-148.

QUEIROZ, M. A. Educação rural: influências de orientação externa ao país: o exemplo da Região Nordeste. **Réseau Educale**: Education Amérique et Europe, Paris, n. 4, p. 8-13, out. 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Município de Jardim do Seridó. **Plano municipal de educação**. Jardim do Seridó: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2002.

SOUZA, José Nicolau de; CABRAL NETO, Antônio. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política Educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 178-213.

VEIGA, J. E. et al. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília, DF: MDA; CNDRS; NEAD, 2001.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS DO IFRN: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS

*Francisca Leidiana de Souza
Francisco das Chagas Silva Souza*

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio se apresenta a partir das seguintes formas: articulada – integrada e concomitante – e subsequente – em cursos destinados a quem já concluiu o ensino médio (BRASIL, 2008). Dentre estas formas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) optou por desenvolver as formas integrada e subsequente, de acordo com o que consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição (IFRN, 2012d).

Os artigos 35 e 36-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao definirem as finalidades do ensino médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, compreendem a importância de haver, na etapa final do primeiro, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Quanto ao segundo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em nível médio deve atender à “formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p. 27833).

Com relação à EPT em nível médio, na forma articulada, Kuenzer (2009, p. 39) compreende que há uma tentativa de superação da dualidade entre a educação básica e a educação profissional, nas finalidades propostas pela LDB, na medida em que, ao indicar a formação tecnológica como eixo do currículo, “assume a concepção que aponta como a síntese entre o conhecimento geral e o específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos”.

Assumir a integração entre o ensino básico e o profissional é uma alternativa para uma possível mudança no quadro dual da educação. Desse modo, o Ensino Médio Integrado (EMI), segundo o PPP do IFRN, caminha para a construção de uma educação crítica e reflexiva como parte de um todo, apoiada nos pilares da escola unitária, conforme propõe Gramsci (2004).

Nessa perspectiva, a proposta do EMI está alicerçada em um projeto de currículo que se organiza a partir da integração entre os saberes da formação geral e a relação com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, sendo estes os quatros eixos em que o currículo do IFRN está pautado (IFRN, 2012d). Em vista disso, o EMI tem como base a formação politécnica e compreende a importância da educação profissional para a realidade socioeconômica da maioria dos jovens brasileiros.

No IFRN, o EMI detém o maior número de oferta, segundo dados do Relatório de Gestão dessa Instituição (Idem, 2017), daí o porquê de escolhermos esses cursos como objeto de pesquisa. Neste texto, objetivamos realizar uma análise comparativa entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados (doravante PPC) e o PPP do IFRN, na tentativa de verificar e compreender os avanços, limites e desafios para a articulação de uma proposta de formação do educando a partir de um currículo integrado.

Por se tratar de um tema ainda pouco estudado, adotamos como metodologia o estudo exploratório, que tem como pretensão familiarizar o pesquisador com fenômenos

relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, es-

tabelecer prioridades para pesquisas futuras (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

A partir de tal objetivo, apresentamos, inicialmente, uma síntese dos princípios, fundamentos e concepções do currículo integrado no IFRN. Em seguida, desenvolvemos uma descrição e uma análise sobre o PPP e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade presencial.

O CURRÍCULO INTEGRADO NO IFRN

Publicado em 2012, o PPP do IFRN é fruto de uma construção coletiva entre os Campi dessa instituição, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e com o apoio da equipe técnica pedagógica, gestores e dirigentes do IFRN. Nele, as práticas pedagógicas e o currículo integrado estão pautados nos princípios, fundamentos e concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação. Assim, a concepção de currículo integrado assumido pelo IFRN no PPP é:

Um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concedidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de

educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. [...] Remete-se a concepção de currículo integrado à de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade. (IFRN, 2012d, p. 55)

Na contramão de uma formação dividida, dualista, a referida concepção tem como base conceitual os princípios da formação integrada e politécnica. Sobre a formação integrada, o documento está amparado na proposta de Ciavatta (2012, p. 85), para quem tal formação “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Portanto, conforme o PPP do IFRN, por formação integrada compreende-se a educação “como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos” (Ibidem, 2012d, p. 55).

A concepção de formação técnica no PPP do IFRN está alicerçada na teoria da práxis. Para Oliveira (2011, p. 68), a organização curricular da EPT, fundada na pedagogia da práxis, está baseada numa

visão unitária dos processos formativos, implicando a relação dialética entre teoria e prática do ensino. E, com isso a não separação entre as disciplinas ditas

teóricas e as disciplinas ditas práticas no currículo escolar. E, também, a não separação entre a formação geral e a específica.

Assim, a organização curricular técnica de nível médio, sugere que alguns desafios sejam superados. Para tanto, são necessários, segundo Oliveira (2011, p. 70-71):

– desenvolver o ensino técnico integrado ao ensino médio, na perspectiva daquela visão unitária e dialética dos processos formativos escolares;

– estreitar as relações dos estudos e pesquisas na área do currículo do ensino técnico, com a realidade desse ensino, à luz das mudanças gerais da formação social brasileira e das políticas nessa área; e com isso

– construir, pelos estudos e pesquisas na área, um saber didático-curricular que envolva orientações práticas para o professor. Essas deverão ter como objetivo auxiliar o docente em suas práticas e reflexões e viabilizar-lhe a crítica das matérias do currículo escolar com as quais trabalha;

– romper com as dificuldades epistemológicas na construção de propostas didático-curriculares para a EP de nível médio, relativas a conteúdos e formas de *pedagogização* do conhecimento científico e tecnológico em conhecimento escolar. Um fator fundamental nesse aspecto é, novamente, a falta de estudos e pesquisas sobre a matéria. Todo esse contexto é gravado pelas dificuldades na definição, em nossas práticas de pesquisa e ensino, das características da formação técnica em suas várias habilitações. A propósito, há quase duzentos cursos possíveis de EP de nível médio, referentes ao conjunto dos 12 eixos temáticos da nova organização curricular para o ensino técnico, definida pelo Parecer n. 11/2008 [...];

– estabelecer um diálogo crítico com as propostas de relação entre ensino e pesquisa. (grifos da autora)

Em uma proposta de currículo que tenha como base a teoria da práxis, é fundamental que haja a estreita relação entre ensino e pesquisa, assim como o desenvolvimento reflexivo dos diferentes saberes, científicos e tecnológicos. Conforme Oliveira (2011), o processo de ensino-aprendizagem não deve ser reduzido ao domínio do conhecimento, mas sim que o aluno

possa refletir e compreender sobre a sua posição social enquanto cidadão.

Em conformidade com essa filiação filosófica, e fundamentado nas discussões de Ramos (2012, p. 125), é pretensão do IFRN desenvolver o currículo integrado, compreendendo a educação:

Como meio pelo qual as pessoas se realizem como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa. Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

Sobre os fundamentos do currículo integrado, o PPP tem como base a concepção de ser humano incompleto e produtor da sua própria existência; a realidade concreta como uma totalidade; o conhecimento como uma produção do pensamento; a concepção de educação como uma forma de processo de desenvolvimento;

a prática educativa pautada no multiculturalismo; o exercício da liberdade intelectual, política e cultural; o currículo integrando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia; o desenvolvimento de práticas interdisciplinares; o projeto pedagógico coletivo e o plano de valorização da formação continuada dos docentes.

Para o PPP, o currículo integrado remete-se à “completezude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade” (IFRN, 2012d, p. 55). Assim, os 16 princípios que orientam todos os cursos e modalidades de ensino técnico de nível médio da instituição são:

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo, como núcleo básico, a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia;
- d) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;

e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;

f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;

g) construção do conhecimento compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;

h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;

i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;

j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia;

k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;

l) formação de atitudes e de capacidade de comunicação, visando melhor preparação para o trabalho;

m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;

n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de curso e do currículo;

o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição;

p) reconhecimento do direito (dos educadores e dos educandos) à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulado à garantia do conjunto dos direitos humanos. (Ibidem, p. 57)

Uma análise dos princípios expostos nos leva a compreender que o currículo integrado e o PPP do IFRN se fundamentam em abordagens críticas e reflexivas, articulando diversas práticas educativas, que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, o que representa um enorme avanço se comparado ao modelo neoliberal, imposto na década de 1990, quando, com o intuito de formar e qualificar

mão de obra para o mercado, oficializou o divórcio entre a formação profissional e a geral, propedêutica.

Na tentativa de colaborar com o processo de formação, a concepção de currículo integrado está alicerçada em um projeto que se organiza a partir de quatro eixos: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Ibidem), a qual compreende o educando a partir da sua completude.

A proposta de currículo integrado para Santos, Sanchez e Santos (2013) é mais do que uma justaposição de disciplinas. Os conteúdos precisam ser trabalhados aliando teoria e prática, de modo que o educando desenvolva conhecimentos que contribuam para a formação crítica e reflexiva sobre a sua realidade social, contemplando os conhecimentos pertinentes para a formação técnica e possibilitando ainda que o jovem possa reformar o pensamento a partir de novas evidências científicas.

Destacamos também que nos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), há uma ênfase acerca da importância em se articular a educação básica com a educação profissional, tendo como princípios básicos a integração dos conhecimentos específicos para a profissionalização, mas não esquecendo a sua formação do sujeito na participação social.

Segundo os dados apresentados no Relatório de gestão do exercício de 2016, elaborado pelo IFRN, os cursos do EMI se distinguem das demais ofertas em

termos numéricos: naquele ano, das 17.865 matrículas, realizadas nos cursos técnicos de nível médio, 11.297 ocorreram nos cursos técnicos integrados, destas 542 na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já os cursos técnicos subsequentes tiveram um número menor de matrículas (5.730). Se compararmos o número de matrículas nos cursos técnicos integrados ao total de todas aquelas realizadas no IFRN, em 2016, nas diversas formas e níveis (30.320), constataremos que os cursos técnicos integrados correspondem a 37,25% do total do número de vagas. Se somarmos esse número ao dos cursos técnicos subsequentes, teremos uma porcentagem de 58,9% das ofertas (IFRN, 2017, p. 81).

De acordo com o portal do IFRN, essa instituição oferta 34 cursos técnicos de nível médio⁸⁰ distribuídos pelos seus 21 campi. Devido a esse expressivo número de cursos, estabelecemos como critério de seleção para esta pesquisa aqueles que são ofertados em mais de três campi. Optamos pelos cursos presenciais e “regulares” por considerarmos que aqueles

80 Técnico em Administração; Técnico em Agricultura; Técnico em Agroecologia; Técnico em Agropecuária; Técnico em Alimentos; Técnico em Apicultura; Técnico em Biocombustíveis; Técnico em Comércio; Técnico em Controle Ambiental; Técnico em Cooperativismo; Técnico em Edificações; Técnico em Eletrônica; Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Eletromecânica; Técnico em Equipamentos Biomédicos; Técnico em Eventos; Técnico em Geologia; Técnico em Informática; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Jogos Digitais; Técnico em Lazer; Técnico em Logística; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Mecânica; Técnico em Mecatrônica; Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Mineração; Técnico em Multimídia; Técnico em Química; Técnico em Recursos Pesqueiros; Técnico em Refrigeração e Climatização; Técnico em Têxtil; Técnico em Vestuário e Técnico em Zootecnia.

que ocorrem a distância e na modalidade EJA têm características diferenciadas e, por isso, dificultaria a nossa análise em termos comparativos.

Dessa forma, os cursos selecionados foram os cursos técnicos integrados de nível médio presenciais em Administração (ofertado nos Campi: João Câmara, Lajes, Natal-Central e Nova Cruz), Edificações (ofertado nos Campi: Mossoró, Natal-Central e São Gonçalo do Amarante), Eletrotécnica (ofertado nos Campi: Caicó, João Câmara, Mossoró, Natal-Central e Natal-Zona Norte), Mecânica (ofertado nos Campi: Mossoró, Natal-Central e Santa Cruz) e Informática (ofertado nos Campi: Apodi, Caicó, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz e São Gonçalo do Amarante).

O QUE NOS DIZEM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS PRESENCIAIS

Inicialmente, vejamos como esses cursos são apresentados resumidamente no portal do IFRN (Quadro 1).

Quadro 1 – Apresentação resumida dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

<p>Curso técnico de nível médio em Eletrônica na forma integrada, presencial</p>	<p>O curso técnico integrado em Eletrotécnica forma profissionais que instalam, operam e mantêm elementos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica; participam na elaboração e no desenvolvimento de projetos de instalações elétricas e de infraestrutura para sistemas de telecomunicações em edificações; atuam no planejamento e execução da instalação e manutenção de equipamentos e instalações elétricas; aplicam medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas; participam no projeto e instalam sistemas de acionamentos elétricos; executam a instalação e manutenção de iluminação e sinalização de segurança. Possibilidades de atuação: Concessionárias de energia elétrica; Prestadoras de serviço; Indústrias em geral, nas atividades de manutenção e automação; Indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos.</p>
<p>Curso técnico de nível médio em Edificações na forma integrada, presencial</p>	<p>O curso técnico integrado em Edificações forma profissionais que desenvolvem e executam projetos de edificações conforme normas técnicas de segurança e de acordo com legislação específica; planejam a execução e elaboram orçamento de obras; prestam assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações; orientam e coordenam a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações; orientam a assistência técnica para compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados. Possibilidades de atuação: Empresas públicas e privadas de construção civil; Escritórios de projetos e de construção civil; Canteiros de obras.</p>

Curso técnico de nível médio em Informática na forma integrada, presencial	O curso técnico integrado em Informática forma profissionais que desenvolvem programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; utilizam ambientes de desenvolvimentos de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados; realizam testes de software, mantendo registro que possibilitem análises e refinamento dos resultados; executam manutenção de programas de computadores implantados. Possibilidades de atuação: Instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem sistemas computacionais, especialmente envolvendo programação de computadores.
Curso técnico de nível médio em Mecânica na forma integrada, presencial	O curso técnico integrado em Mecânica forma profissionais que atuam na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos; planejam, aplicam e controlam procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança; controlam processos de fabricação; aplicam técnicas de medição e ensaios; especificam materiais para construção mecânica. Possibilidades de atuação: Indústrias; Fábricas de máquinas; Equipamentos e equipamentos mecânicos; Laboratórios de controle de qualidade, de manutenção e pesquisa; Prestadoras de serviço.
Curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada, presencial	O curso técnico integrado em Administração forma profissionais que executam as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques; operam sistemas de informações gerenciais de pessoal e material; utilizam ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais. Possibilidades de atuação: Instituições públicas, privadas e do terceiro setor.

Fonte: Elaboração dos autores com base nas informações disponíveis no portal do IFRN⁸¹.

Nas sínteses sobre os cursos, no Quadro 1, é notório que houve um cuidado maior em destacar a formação técnica do discente na medida em que são detalha-

81 Disponível em: <<https://goo.gl/ptG2Ji>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

das as diversas habilidades e funções que os egressos dos cursos técnicos irão realizar depois de formados, assim como das possibilidades de atuação destes no mercado de trabalho.

Quando examinamos mais detalhadamente os PPC (os links estão disponíveis no portal do IFRN, juntamente com os resumos apresentados no Quadro 1), verificamos que é seguido um modelo único em todos os cursos: acompanhando a apresentação (nessa parte, a única distinção que encontramos entre os PPC é a alteração do nome do curso no penúltimo parágrafo), encontramos justificativa, objetivos, requisitos e formas de acesso, o perfil profissional de conclusão, a organização curricular, os critérios de avaliação da aprendizagem, os critérios de aproveitamento de estudos e de certificação de conhecimentos, as instalações e equipamentos, informações a respeito da biblioteca, do pessoal docente e técnico-administrativo, dos certificados e diplomas, finalizando com as referências e cinco anexos (Programas das disciplinas do núcleo estruturante; Programas das disciplinas do núcleo articulador; Programas das disciplinas do núcleo tecnológico; Programas dos seminários curriculares; Acervo bibliográfico básico).

Nas apresentações dos PPC, constatamos que a proposta e definição de ensino se baseia “nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora” (IFRN, 2012a, p. 5). Afirma-se também que os referidos documentos estão amparados pelos princípios norteadores da educação profissional

que estão explícitos na LDB nº 9.394/96 e atualizados pela Lei nº 11.741/08, e ainda pelas resoluções e decretos que normatizam a EP.

Ainda na apresentação é ressaltada a importância da formação humana integral dos sujeitos. Nos PPC dos cinco cursos há o compromisso destes em proporcionar ao aluno os diferentes tipos de conhecimentos necessários para o desenvolvimento desse processo:

Em consonância com a função social do IFRN, esse curso se compromete a promover formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (Idem, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, p. 5)

É válido salientar que, nos cinco PPC analisados, a função social do IFRN expressa no PPP dessa instituição foi mencionada. No PPP, a oferta da educação profissional e tecnológica está “comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais” (Idem, 2012d, p. 26).

Alguns pontos recorrentes e importantes na discussão sobre a educação profissional e tecnológica também são elencados na apresentação dos cursos. Dentre estes, está a tentativa de mudança no quadro dual na educação brasileira por meio da aliança entre a formação geral e a profissional. Também há a defesa de uma escola que tenha, como princípios, os elementos da escola unitária proposta por Gramsci⁸².

A justificativa de cada curso, da mesma forma que a apresentação, segue um modelo-padrão. Inicia-se com uma discussão a respeito dos fatores econômicos e dos avanços tecnológicos, considerando como estes exercem modificações sobre o modo de vida na sociedade. Com base nesse argumento, há “a necessidade e a possibilidade de formar os jovens capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia, prepará-los para se situar no mundo contemporâneo e dele participar de forma proativa na sociedade e no mundo do trabalho” (Idem, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c, p. 7).

É perceptível também, nas apresentações dos cursos, a preocupação com a educação para cidadãos trabalhadores que tenham, além do simples domínio das técnicas profissionais, a capacidade de lidar com a tecnologia cada vez mais presente, havendo assim a aliança entre o mundo e a realidade social. Essa parte dos PPC também trata dos critérios de recomendações

82 O PPP do IFRN utiliza como contribuição para as discussões sobre a escola unitária as seguintes obras de Gramsci: Os intelectuais e a organização da cultura (1979), Maquiavel, a política e o estado moderno (1984) e Concepção dialética da história (1986).

que são feitos às instituições de educação profissional, a partir das leis que regulamentam a oferta dessa modalidade de ensino, assim como a necessidade de oferecer cursos a partir da demanda local.

Vale ressaltar que, na justificativa dos documentos dos cursos técnicos integrados em Administração, Eletrotécnica e Informática, verificamos um cuidado maior com o detalhamento das funções que os técnicos nessas áreas irão realizar e das possibilidades de atuação destes no mercado de trabalho. Contudo, diferentemente desses cursos destacados, os PPC de Mecânica e Edificações não se voltam tanto com uma maior discussão sobre esses aspectos.

Na justificativa também é feita uma abordagem sobre a relevância da articulação entre os conhecimentos da formação técnica e geral, a partir do currículo integrado. Ressaltam a importância que o IFRN exerce, tanto sobre a formação do educando, quanto para a economia local, por meio “de processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir com a formação humana integral e com o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social” (Idem, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c, p. 9).

No que diz respeito aos objetivos dos cursos, os PPC apresentam um objetivo geral e uma média de sete a nove específicos conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Objetivos gerais e específicos dos cursos técnicos de nível médio.

CURSOS	OBJETIVO GERAL
Curso técnico de nível médio em Edificações na modalidade presencial	Formar profissionais técnicos de nível médio para atuar no gerenciamento de processos construtivos das edificações, utilizando métodos, técnicas e procedimentos que garantam a qualidade e a produtividade na construção civil, sem perder de vista a segurança dos trabalhadores e a preservação ambiental.
	<p>Objetivos específicos</p> <p>Desenhar e interpretar projetos da construção civil; Instalar e coordenar canteiros de obras edificações; Acompanhar e fiscalizar as etapas de execução da construção civil; Atuar em etapas de manutenção e restauração de obras; Aplicar as normas de segurança do trabalho na área da construção civil; Contribuir para a formação crítica e ética diante das inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho; Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científicos-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber.</p>

CURSOS	OBJETIVO GERAL
Curso técnico de nível médio em Eletrotécnica na modalidade presencial	Objetivo geral
	Formar profissionais para desenvolverem atividades de projeto, execução e manutenção de instalações elétricas, prediais e industriais, operação e manutenção de máquinas e equipamentos eletroeletrônicos.
	Objetivos específicos
	<p>Contribuir para a formação crítica e ética diante das inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;</p> <p>Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho;</p> <p>Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científicos-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;</p> <p>Dominar os princípios básicos que norteiam a eletroeletrônica, articulando esses conhecimentos com as normas técnicas afins à segurança do trabalho, à saúde e ao meio ambiente;</p> <p>Realizar medições eletroeletrônicas em instalações elétricas, utilizando corretamente os equipamentos de medição;</p> <p>Elaborar projetos de instalações de acordo com os limites permitidos para o técnico de nível médio;</p> <p>Operar equipamentos eletroeletrônicos;</p> <p>Utilizar equipamentos e materiais eletroeletrônicos na execução e manutenção de instalações e equipamentos, aplicando corretamente manuais e catálogos;</p> <p>Planejar, executar e gerenciar a manutenção de instalações e equipamentos eletroeletrônicos.</p>

CURSOS	OBJETIVO GERAL
Curso técnico de nível médio em Informática na modalidade presencial	Objetivo geral
	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projetos simples, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.
	Objetivos específicos
<p>Contribuir para a formação crítica e ética diante das inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;</p> <p>Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho;</p> <p>Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científicos-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;</p> <p>Especificar configurações e instalar computadores;</p> <p>Instalar e utilizar softwares;</p> <p>Instalar e configurar redes locais de computadores;</p> <p>Analisar, especificar, programar e testar softwares;</p> <p>Desenvolver websites simples;</p> <p>Realizar manutenção básica em sistemas de informática.</p>	

CURSOS	OBJETIVO GERAL
Curso técnico de nível médio em Mecânica na modalidade presencial	Objetivo geral
	Formar profissionais para desenvolverem atividades no setor industrial e de prestação de serviços, relacionados à operação e manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais, e na fabricação de componentes mecânicos.
	Objetivos específicos
<p>Desenhar leiautes, diagramas, componentes e sistemas mecânicos correlacionando-os com as normas técnicas de desenho;</p> <p>Identificar, classificar e caracterizar os materiais aplicados na construção de componentes, máquinas e instalações mecânicas através de técnicas e métodos de ensaios mecânicos;</p> <p>Aplicar os princípios técnicos da transmissão de calor no dimensionamento, na instalação e manutenção de condicionadores de ar e geradores de vapor;</p> <p>Fabricar peças e componentes mecânicos aplicando os fundamentos científicos e tecnológicos da fabricação convencional e automatizada;</p> <p>Dominar os princípios científicos e tecnológicos a ser aplicados na manutenção mecânica de máquinas, equipamentos e instalações mecânicas;</p> <p>Realizar a manutenção automotiva de forma preventiva, corretiva e preditiva, aplicando os conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>Compreender os fundamentos da automação, especificando os componentes de uma planta industrial.</p>	

CURSOS	OBJETIVO GERAL
Curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada, presencial	<p>Objetivo geral</p> <p>Formar profissionais cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de gestão; executar funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques; operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e material; utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais. Enfim, abrange ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas ou privadas de todos os portes e ramos de atuação.</p>
	<p>Objetivos específicos</p> <p>Contribuir para a formação crítica e ética diante das inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;</p> <p>Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho;</p> <p>Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;</p> <p>Proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional através do conhecimento científico, tecnológico e cultural, considerando os aspectos humanos, econômicos e sociais;</p> <p>Capacitar técnicos com habilidade que garantam as competências almejadas pelas empresas e pelos futuros usuários de seus produtos e/ou serviços;</p> <p>Habilitar profissional com perfil criativo, inovador, competente, atualizado e com espírito empreendedor;</p> <p>Criar parcerias com empresas produtivas, a fim de facilitar a atualização constante dos estudantes.</p>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos PPC investigados⁸³.

83 Disponível em: <<https://goo.gl/ptG2Ji>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Conforme pode ser verificado no Quadro 2, os objetivos gerais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecânica, Eletrotécnica e Edificações apontam exclusivamente para a formação técnica e preparatória para o mercado de trabalho. Por conseguinte, passam uma ideia para o leitor de que não têm nenhuma preocupação com a formação mais ampla do sujeito para o mundo do trabalho, ou, como dizem Frigotto e Ciavatta (2006), para a formação do cidadão trabalhador emancipado, mas apenas para o cidadão produtivo. Nesse aspecto, os referidos PPC são incoerentes com o PPP do IFRN e com o que está escrito nas suas apresentações e justificativas, denunciando que seguiram apenas um modelo-padrão. Porém, é preciso fazer uma ressalva para os cursos de Administração e Informática, haja vista que ambos demonstram a preocupação com a formação omnilateral dos sujeitos, considerando a responsabilidade social. Também merece ressaltar a alusão feita no curso de Edificações à preservação do meio ambiente, tanto no objetivo geral do curso quanto no perfil do egresso.

Quanto aos objetivos específicos, com base no que apresentamos no Quadro 2, procuramos agrupar numericamente, no Quadro 3, as finalidades dos PPC considerando a sua relação com o PPP do IFRN e a preocupação deste não apenas com formação técnica, mas também com a formação integral dos educandos para a sua inserção no mundo do trabalho.

Quadro 3 – Relação entre objetivos específicos dos cursos técnicos de nível médio integrados e formação para o mundo do trabalho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO (IFRN)			
Cursos técnicos de nível médio integrados	Número de objetivos	Formação técnica	Formação integral
Eletrotécnica	9	6	3
Edificações	8	5	3
Mecânica	7	7	-
Informática	9	6	3
Administração	7	3	4

Fonte: Elaboração dos autores com base nos PPC investigados⁸⁴.

Os objetivos específicos dos cursos técnicos de nível médio em Informática, Edificações e Eletrotécnica, em sua maioria, centram-se na formação especificamente técnica. Três deles se referem à formação humana integral e abordam aspectos presentes no atual PPP do IFRN. É válido salientar e presumir que, na formulação destes objetivos – referentes à formação humana – foi novamente seguido um modelo, tendo em vista que são idênticos e mudam apenas a sequência. Dentre os cursos pesquisados, o de Administração é o único que evidencia uma maior importância para a formação humana integral, visto que, dentre os seus sete objetivos específicos, quatro são referentes a esse

84

Disponível em: <<https://goo.gl/ptG2Ji>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

tipo de formação – embora tenha também seguido um padrão – e os três últimos são direcionados à formação especificamente técnica.

Mais uma vez damos destaque ao curso técnico de nível médio integrado em Mecânica, que, contrariando os demais, possui sete objetivos específicos e todos estes estão centrados apenas na formação do técnico para o mercado de trabalho, o que demonstra uma incoerência com o conteúdo do modelo usado na sua apresentação e justificativa, como também com o PPP do IFRN. Em outras palavras, podemos dizer que a posição assumida pela comissão que elaborou esse PPC foi de encontro com os princípios da formação politécnica defendida pelo IFRN e expressa no PPP: “a concepção de educação politécnica requer uma visão social de mundo completamente distinta daquela que, hegemonicamente, se configura em uma sociedade marcada pela lógica de mercado” (IFRN, 2012d, p. 53).

No que diz respeito ao perfil do egresso dos cursos técnicos de nível médio pesquisados, quanto às capacidades esperadas, verificamos um predomínio dos aspectos voltados para a formação técnica, salvo o curso técnico de nível médio em Eletrotécnica, pois no seu PPC, encontramos 14 habilidades que os profissionais concluintes deverão ser capazes de desenvolver; destas, sete são referentes à formação específica do curso e sete, à sua formação integral. É perceptível que o referido curso busca uma similitude entre a formação técnica e a geral, tendo em vista que há uma coerência entre a quantidade das capacidades a

serem desenvolvidas pelo profissional num âmbito geral. Tal verificação também se dá – mesmo que em um maior número para a habilidade técnica – nos PPC de Edificações e Administração. No primeiro, há uma preocupação em possibilitar aos técnicos em Edificações o desenvolvimento de 19 habilidades; destas, 12 se referem às especificidades da área, e 7 estão voltadas para uma formação mais ampla do sujeito. Já o curso técnico integrado em Administração almeja que os sujeitos concluintes tenham capacidade de exercer 26 habilidades, sendo 19 voltadas para a formação técnica; e 7, aos princípios omnilaterais.

É importante que façamos um destaque para os cursos técnicos de nível médio em Mecânica e Informática. O primeiro visa preparar profissionais capazes de desenvolver 18 habilidades, 11 destas referentes às especificidades de um técnico em mecânica e 7 voltadas para a formação integral. Tal verificação nos leva a compreender – com base no Quadro 3 – que há uma incoerência na elaboração do PPC em questão, pois mesmo não contendo nos objetivos deste curso a preocupação com a formação integral, apresenta no perfil do egresso a importância no desenvolvimento de habilidades voltada para o viés humanístico e social, talvez porque nessa parte do documento também houve um modelo que foi copiado e, nesse momento, passou despercebido o que estava escrito.

Quanto ao curso de Informática, este se destaca entre os demais por possibilitar aos formandos 38 habilidades, das quais 31 estão voltadas especificamen-

te para a área técnica, e somente 7 para a formação humana e social. Podemos, a partir disso, presumir que, diferentemente da importância dada à formação integral, planejada e defendida no PPP do IFRN, o curso técnico de nível médio em Informática não considera a omnilateralidade na mesma proporção que na formação tecnológica.

Portanto, podemos constatar que, nos cinco PPC pesquisados, houve um modelo a ser seguido para a formulação das habilidades que o egresso deve possuir quanto a uma formação integral, tendo em vista que os perfis traçados para os profissionais que educam são iguais entre estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos técnicos de nível médio integrados do IFRN objetivam, com base no PPP dessa instituição, articular os saberes da formação geral e os da formação técnica com vistas a preparar sujeitos trabalhadores cidadãos, conscientes e capazes de compreender e refletir sobre a sua realidade. Assim, ao concluírem os seus cursos, espera-se que esses técnicos se percebam como profissionais cidadãos aptos a exercer com destreza os conhecimentos técnicos que receberam na instituição. Para isso, o IFRN ressalta os princípios do currículo integrado, o qual está centrado nas discussões acerca do trabalho como princípio educativo, da ciência, da cultura e da tecnologia. Tal proposta

visa tornar o ensino das disciplinas de formação geral como parte indissociável da formação profissional, minorando a histórica dualidade que caracteriza a educação brasileira.

Com base nas concepções e fundamentos adotados pelo PPP do IFRN, os PPC se apresentam como resultantes de um processo de construção coletiva e democrática que buscou sistematizar a participação dos docentes, da equipe técnica-pedagógica e dos gestores. No entanto, apesar desse envolvimento, os documentos dos cursos técnicos de nível médio, selecionados para esta pesquisa, apresentam alguns limites quanto à proposta de uma formação a partir de um currículo integrado.

Conforme verificamos, tudo leva a crer que a construção dos PPC seguiu um texto/modelo-padrão. No que diz respeito à apresentação e à justificativa dos cinco cursos pesquisados, a única distinção que encontramos entre os PPC foi a alteração do nome do curso em alguns parágrafos. Em vistas disso, pode-se supor que houve algumas fragilidades no interesse do grupo elaborador desses documentos em fazer algo a partir de ideias próprias e coerentes com o PPP e não apenas seguir uma espécie de “*template*”. Isso, ao nosso ver, limitou a produção de um PPC mais adequado aos princípios de uma instituição que tem como função “desenvolver os sujeitos em uma perspectiva integral” e que, para isso, “deve, em práticas institucionais, compreender conceitualmente e perseguir, política e pedagogicamente, a politecnicidade” (IFRN, 2012d, p. 53).

Nos objetivos gerais e específicos dos cursos, presentes nos PPC, é nítida a predominância do interesse em formar técnicos aptos para o desenvolvimento das funções profissionais para o mercado em detrimento da formação integral ou politécnica. Tal fato pode se configurar como uma limitação para uma filosofia da práxis, que compreende o ensino como uma totalidade concreta em movimento, ou seja, a “não separação entre as disciplinas ditas teóricas e as disciplinas ditas práticas” (OLIVEIRA, 2011, p. 68).

Não obstante, consideramos que o IFRN, no contexto da prática, mesmo diante desses problemas elencados, propicia aos estudantes uma formação que alia os saberes técnicos aos da formação geral, crítica e cidadã. Isso pode ser percebido nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos docentes com a participação de alunos, como também na criação de grupos de arte e de pesquisa que tratam de educação inclusiva. A realização de eventos que envolvem lazer, arte e cultura nos vários Campi do IFRN demonstra a preocupação de seus servidores e gestores em proporcionar uma educação que vai além dos interesses do mercado.

Dessa maneira, defendemos que as limitações apontadas neste texto não eliminam o comprometimento do IFRN em pôr em prática um modelo de educação que tenha como centralidade a formação de trabalhadores técnicos cidadãos, como já propunha essa instituição no seu primeiro PPP, em 1995, na época em que era Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN).

Podemos pressupor que a aparente incoerência se remete às dificuldades em elaborar e articular uma proposta de ensino quando não se tem uma formação específica para a educação profissional. Sabemos que esta, como outras modalidades de ensino presentes na LDB, é praticamente (ou totalmente) esquecida nos currículos dos cursos superiores nas universidades brasileiras. Por isso, um dos grandes desafios do IFRN hoje é proporcionar uma formação contínua para o seu quadro de servidores, de modo que estes conheçam melhor as bases conceituais em que se assentam a educação profissional. Outrossim, consideramos a necessidade de revisões nos documentos norteadores dos cursos investigados, para que estes estejam em total acordo com as concepções, princípios, fundamentos do currículo e das práticas pedagógicas presentes no PPP do IFRN.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível

médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DE, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 5.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: _____. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 55-70.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Edificações na forma integrada presencial**. Natal: IFRN, 2011a.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Eletrotécnica na forma integrada presencial.** Natal: IFRN, 2011b.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada presencial.** Natal: IFRN, 2012a.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Informática na forma integrada presencial.** Natal: IFRN, 2012b.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Mecânica na forma integrada presencial.** Natal: IFRN, 2012c.

_____. **Projeto político-pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012d.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2016.** Natal: IFRN, 2017.

KUENZER, A. Primeira parte. In: _____. (Org.) **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 25-90.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Organização curricular da educação profissional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional.** Campinas: Autores Associados,

2011. v. 1, p. 67-88.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SANTOS, A.; SANCHEZ, S. B.; SANTOS, A. C. S. Ensino médio integrado: justaposição ou articulação. In: COLÓQUIO NACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2013. p. 1-15.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

O CONJUNTO NORMATIVO QUE REGULAMENTOU A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO ENSINO TÉCNICO- PROFISSIONALIZANTE DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

*Nara Lidiana Silva Dias Carlos
Ilane Ferreira Cavalcante
Olívia Moraes de Medeiros Neta*

Este estudo tem como objetivo central analisar a legislação que regulamentou a formação de professores durante o período da ditadura civil-militar. Antes de prosseguir, faz-se necessário explicar o que foi a proposta de educação desse período e seus objetivos, sua organização, para quê e para quem se propunha. Dessa maneira, ficarão mais claras e compreensíveis as nuances do ensino técnico-profissionalizante e as finalidades da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou esse sistema educativo obrigatório em todo

o território nacional, como também ajudará na compreensão da legislação proposta para a formação de professores durante o regime militar.

O golpe civil-militar de 1964, segundo Habert (1994), aconteceu no Brasil em meio a uma crise econômica e intensas mobilizações sociais dos setores operários, estudantis e camponeses devido às chamadas reformas de base do governo João Goulart (1961-1964). O golpe civil-militar teve como base um tripé econômico envolvendo o capital privado nacional, o capital internacional e o capital do Estado. A associação aos interesses burgueses nacionais e o respaldo e apoio do governo dos Estados Unidos levaram a justificar o golpe em nome da defesa de ordem e de instituições contra o comunismo (HABERT, 1994).

Dentro desse contexto ocorreram duas grandes reformas na educação brasileira. A primeira delas foi a reforma do ensino superior, promulgada por meio da Lei nº 5.540, de 11 de novembro de 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, constituída pela Lei nº 5.692/71. A reforma universitária ocorreu em um momento de muita efervescência dos movimentos sociais, enquanto a segunda aconteceu em um momento em que as manifestações populares contra o regime militar tinham sido abafadas devido à efetividade do Ato Institucional número 5 (AI-5), assinado em 13 de dezembro de 1968, pelo então presidente da república, o general Costa e Silva. Segundo Germano (2011, p. 69, grifo do autor), a vitória do general Médici, em 1969, que sucedeu o presidente Costa e Silva, “deixa-

va claro o nítido predomínio da *linha-dura* militar, no conjunto das forças que exerciam o controle do Estado Brasileiro na época”.

Mesmo nesse período, conhecido como “linha-du-ra”, a resistência não parou totalmente. Habert (1994, p. 32) afirma que durante esse período “manifestaram-se várias formas de resistências empreendidas por organizações de esquerda, grupos operários, populares, estudantis, intelectuais, artistas, setores da Igreja, parlamentares de oposição”. O início da década de 1970 também foi de grande desenvolvimento econômico no país, ficando conhecido como milagre econômico⁸⁵.

Foi nesta conjuntura nacional, brevemente comentada, que a reforma de 1º e 2º graus se constituiu no país. No caso do ensino de 1º grau, ocorreu a fusão dos ramos do 1º ciclo, dando ênfase à educação geral e propedêutica, porém havia a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho já neste período. No ensino de 2º grau, por sua vez, houve a fusão de todos os ramos do 2º ciclo: o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico. As escolas de ensino médio (2º grau) passariam, obrigatoriamente, a fornecer o ensino técnico-profissionalizante. O ensino público de 2º grau profissionalizante ti-

85 Segundo Habert (1994, p. 13-14), o chamado “milagre econômico” tinha três pontos basilares: “o aprofundamento da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial, às mais duras condições de trabalho e à repressão política; a ação do Estado garantindo a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional; e a entrada maciça de capital estrangeiro na forma de investimentos e empréstimos”. Essa expressão foi amplamente usada pela mídia no início da década de 1970 para fazer referência ao acelerado crescimento econômico brasileiro.

nha um currículo que compreendia as disciplinas gerais apenas no primeiro ano do ensino de 2º grau e os dois anos posteriores voltados exclusivamente para as disciplinas da área profissional do estudante em formação.

A Lei nº 5.692/71 tornou o ensino profissionalizante universal e compulsório e tinha como objetivo para o ensino de 1º e 2º graus, conforme descrito em seu art. 1º, “proporcionar ao educando a formação necessária ao *desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*” (BRASIL, 1971, p. 6377, grifo nosso). Esses três elementos elencados pelo artigo exprimem que o primeiro fator tem por finalidade “desenvolver as potencialidades dos discentes para a auto-realização”, mas como fazer isso se cada ser humano é único, como atingir e manter esse patamar de realização pessoal? O outro ponto exposto no artigo é a “qualificação para o trabalho”, esta relação entre educação e produtividade demonstra que tal proposta de ensino prepararia o aluno predominantemente para o trabalho manual, pois essa educação se preocupava em formar técnicos para ingresso no mercado de trabalho em todos os espaços da economia.

O que ocorreu nesse período, na educação brasileira, foi que dentro do sistema de ensino de 2º grau existiam dois tipos de escola: a pública, preocupada com a preparação para o trabalho, destinada para os pobres e filhos de trabalhadores; e as escolas privadas, que continuaram com uma educação propedêutica para a elite brasileira. Segundo Cunha (2005), a profissionali-

zação universal foi a solução encontrada para desviar o foco do público jovem que se candidatava ao ensino superior, pois o alvo a partir de então passaria a ser o mercado de trabalho. Essa prática aumentou a dualidade na educação e proporcionou aos mais abastados a entrada nas universidades, enquanto os mais pobres, sem as mesmas condições educacionais, ingresavam direto no mercado de trabalho. Aranha (1996, p. 216) afirma:

A escola da elite continua propedêutica, enquanto as oficiais rarefazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral. De forma mais grave ainda persiste a questão da seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupa as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não consegue desfazer o dualismo.

Apesar da reforma ter a intenção de dificultar o acesso dos alunos das classes menos favorecidas às universidades, a demanda de candidatos para os concursos de vestibulares não diminuiu. Moura (2007) destaca que a Lei nº 5.692/71, ao tornar a profissionalização compulsória, deveria ter extinguido a dualidade já existente na educação brasileira, mas ocorreu o contrário:

na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos [...] visando o atendimento às elites (Ibidem, p. 12).

A burguesia, apoiando-se na Lei nº 5.692/71 e na sua interpretação ambígua, desconsidera a educação profissional e continua promovendo para seus filhos um ensino propedêutico e preparatório ao exame de vestibular, à época composto por disciplinas gerais, conforme disposto nessa lei. Já as escolas públicas, estaduais e municipais, não tinham material didático e humano suficientes para efetivarem uma educação de qualidade. Conforme afirma Germano (2011, p. 190):

a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso.

Somado a esse problema, vários outros foram se constituindo, o que gerou a necessidade de se repensar o ensino técnico-profissionalizante ao longo dos

anos, dando início a um ciclo de uma nova legislação que alterou ou reorientou a Lei nº 5.692/71, como é o caso do Parecer nº 45/72, que versa sobre considerações acerca da filosofia educacional da época (tecnologia *versus* humanismo), e tem por objetivo conter a entrada no ensino superior. Para tanto, evidencia que o aluno pode antecipar a formação especial para ingressar no mercado de trabalho, enquanto o ensino propedêutico não poderia ser abreviado em função de sua entrada no ensino superior. O Parecer nº 76/75, que reorientou a política educacional, afirma não ser viável que todas as escolas se transformassem em técnicas. Já o Parecer nº 860/81 trouxe a necessidade de modernização e/ou alteração da Lei nº 5.692/71. Esses são apenas alguns exemplos do conjunto normativo que foi somado à Lei nº 5.692/71, culminando na aprovação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que a altera, contudo não a revoga.

O último elemento trazido pelo artigo 1º da Lei nº 5.692/71 expressa que a educação profissionalizante também deveria preparar o discente para o “exercício consciente da cidadania”, que nesse momento, talvez, significasse obedecer aos preceitos e às bases ideológicas do regime militar, regidas pela Doutrina de Segurança Nacional⁸⁶.

86 A Doutrina de Segurança Nacional foi criada durante a Guerra Fria e provinha informações para se implementar e manter um Estado forte ou uma ordem social estipulada, tendo por base quatro conceitos: os objetivos nacionais; o poder nacional; a estratégia nacional e a segurança nacional. Segundo Borges (2007, p. 24), “objetivamente, a Doutrina de Segurança Nacional é a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e

Para Borges (2007, p. 30), “não resta a menor dúvida de que a Doutrina põe em risco a defesa dos direitos humanos, pois exclui os pressupostos mínimos da cidadania”. Explica ainda que quando não é possível detectar os inimigos do Estado ou que atividades podem ser concretizadas, todos os cidadãos são considerados suspeitos e culpados até provarem sua inocência. Dessa forma, podemos entender que a escola deveria preparar o sujeito para obedecer ao Estado militar sem questionamentos ou manifestações contrárias ao seu querer.

A Lei nº 5.692/71 normatizou tanto o ensino regular quanto o supletivo. O ensino regular era composto pelos sistemas de ensino municipais e estaduais de 1º e 2º graus e o ensino superior federal. Já o supletivo abarcava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o Projeto Minerva (educação pelo rádio), televisões educativas, o Senai e Senac, dentre outros. O ensino supletivo era destinado aos maiores de 14 anos que não haviam concluído os estudos na faixa etária regular ou àqueles que haviam completado o 1º grau, mas não haviam cursado ou completado o 2º grau.

O art. 2º da Lei nº 5.692/71 determinava que “*o ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e*

os países ocidentais”. O autor explica ainda que a sua essência “reside no enquadramento da sociedade nas exigências de uma guerra interna, física e psicológica, de característica antissubversiva contra o inimigo comum” (Ibidem, p. 29).

humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (BRASIL, 1971, p. 6377, grifo nosso). Notamos neste artigo que os estados teriam liberdade tanto para criar como para reorganizar escolas que permitissem a aplicabilidade do ensino de 1º e 2º graus.

O texto da Lei nº 5.692/71 também especificava que a organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos de ensino seria regulada pelos respectivos Conselhos de Educação de cada estado, segundo previsto no parágrafo único do art. 2º: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (Ibidem).

Após conhecer a proposta da Lei nº 5.692/71, de forma breve, mas importante para compreensão e para o melhor entendimento do objeto de estudo deste artigo, a legislação que regulamentou a formação de professores durante o período da ditadura militar, passaremos a partir de agora à análise da legislação específica para a formação de professores durante o regime militar.

Assim, analisaremos a legislação que regulamentou a formação de professores durante o período da ditadura militar, mais especificamente as que foram exigidas para que os docentes atuassem no ensino técnico-profissionalizante de 2º grau. Dessa forma, iniciamos nossas análises tomando por base a Reforma Universitária de 1968, que em seu art. 30 já legislava

sobre a formação de professores para atuar no ensino de 2º grau, segundo o exposto a seguir.

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professôres e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. (BRASIL, 1968, p. 10369)

Conforme o texto da Lei nº 5.540/68, a formação de professores para atuar no 2º grau se daria por meio de nível superior, entretanto Machado (2013) afirma que essa medida foi flexibilizada em 1969 pelo Decreto-Lei nº 464/69, que ainda está em vigor nos dias atuais. O seu art. 16 determinou que, enquanto o número de professores com formação superior fosse insuficiente para atuar no ensino profissional, esses poderiam ser habilitados através do exame de suficiência realizado por instituições de ensino superiores indicadas pelo CFE.

Assim, regularizou-se a situação de grande parte dos docentes que atuavam no ensino técnico à época, contudo, “os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deveriam regularizar a sua situação no prazo de cinco anos” (BRASIL, 1968, p. 10369).

Ainda em 1969, devido à necessidade e urgência de sanar o déficit de professores para atuar no ensino técnico, o governo dispõe, por meio do Decreto-Lei nº 655/69, que a administração e execução da formação de docentes para atuarem neste nível de ensino se daria por meio do MEC. Dessa forma, foi necessário criar uma agência, dentro do MEC, que se responsabilizasse por essa nova função. Foi então instituída a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor) e, apoiado nesse órgão, foram criados alguns centros que se responsabilizariam por determinado estado ou região, como foi o caso do Centro de Educação Técnica do Nordeste (Cetene).

Conforme afirma Machado (2013), ainda em 1969 foram aprovados mais três pareceres do CFE que abordavam a formação de professores para atuar no ensino técnico. O Parecer nº 266/69, que tratava sobre as áreas do comércio e indústria; o Parecer nº 392/69, que discorria sobre a formação de professores para o ensino técnico e o Parecer nº 368/69, que abordava a equivalência para os cursos de formação de professores.

Em 1970, foi instituída a Portaria Ministerial nº 339/70, que tratava sobre a criação dos cursos chamados Esquemas I e II. O curso Esquema I era proposto aos que já tinham curso superior e necessitavam apenas da formação pedagógica. Já o Esquema II era para os portadores de diplomas de cursos técnicos de nível médio. O curso Esquema II abarcava todas as disciplinas do Esquema I, além das demais necessárias para este nível.

Esses cursos buscavam uniformizar a formação docente e foram relevantes a datar da implantação da Lei nº 5.692/71, devido à necessidade de mão de obra qualificada para atuar no ensino de 2º grau. Nesse mesmo ano, o Parecer nº 74/70 estabeleceu cargas horárias e a quantidade de meses necessários para obter a habilitação para atuar no ensino técnico. Machado (2013) chama atenção para o fato do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da Lei nº 5.692/71 já mencionar a “necessidade de formação, até o ano de 1980, de duzentos mil professores para o ensino médio, incluindo os da parte diversificada do currículo” (Ibidem, p. 355).

A Lei nº 5.692/71 dispõe sobre a formação de professores para atuar tanto no ensino de 1º grau quanto de 2º grau. As formações mínimas exigidas para atuação no ensino básico são apresentadas no art. 77, como se pode observar:

Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, per-

mitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. (BRASIL, 1971, p. 6377)

Apesar dessas exigências, o que pode ser notado é que um dos grandes problemas da reforma proposta pela lei era a ausência de recursos humanos qualificados para atuar nas escolas de 1º e 2º graus. A própria Lei nº 5.692/71 flexibiliza essa qualificação mínima e prevê o recrutamento de profissionais com formações em níveis diversos, segundo o art. 78:

Parágrafo único. Onde *e quando persistir a falta real de professores*, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, *poderão ainda lecionar*.

a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, *candidatos habilitados em exames de suficiência* regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando *a oferta de professores licenciados não basta* para atender às necessidades do ensino, *os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos*, na mesma área ou em áreas afins, *onde se inclua a formação pedagógica*, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971, p. 6377, grifos nosso)

Quando o número de professores não fosse suficiente para atuar no ensino de 1º grau, no fim das contas, pessoas habilitadas em exames de capacitação ou exames de suficiência poderiam atuar. Já para o 2º grau era exigido o exame de suficiência, conforme já exposto anteriormente. Por fim, profissionais com cursos superiores em outras áreas poderiam atuar como professores, mediante um curso complementar que incluísse a formação pedagógica.

Ainda em 1971, o MEC baixou a Portaria nº 432/71, que aprovava normas referentes aos cursos superiores de disciplinas especializadas que habilitavam o ensino médio. Essa portaria tratava sobre o currículo dos cursos Esquemas I e II.

Em 1972, o Parecer nº 1073/72 abordou o currículo mínimo para formar professores referentes às disciplinas das áreas primárias, secundárias e terciárias da economia. Segundo Machado (2013), esse parecer trouxe algumas dúvidas sendo necessário o CFE emitir vários outros pareceres, de que não trataremos aqui, todavia faremos menção por entender a importância destes para o contexto histórico vivido à época.

Essa legislação é composta por: Parecer CFE nº 3.761/74 (para área da economia primária); Parecer CFE nº 3.771/74 (formação docente para disciplinas específicas do ensino técnico); Parecer CFE nº 3.774/74 (para disciplinas específicas do 2º grau); Parecer CFE nº 3.775/74 (formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino comercial); Parecer CFE nº 1.886/75 (possibilidade de continuar os estudos para profes-

res de Artes práticas, habilitação em Artes Industriais e ingresso no curso Esquema II para exercício do magistério de 2º grau); Parecer CFE nº 1.902/75 (entrada de diplomados em nível superior no curso de Esquema I); Parecer CFE nº 2.517/75 (possibilidade de licenciados nos cursos de curta duração fazerem a complementação dos estudos nos cursos de Esquema II, conforme previa a Portaria nº 432/71); Parecer CFE nº 51/76 (possibilidade de qualquer diplomado em nível superior fazer complementação pedagógica nos cursos de Esquema I) e Parecer CFE nº 532/76 (registro de professor de disciplinas especializadas no ensino de 2º grau).

O Parecer nº 4.417 de 1976, editado pelo CFE, dispôs sobre a organização do currículo mínimo do curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º grau. Em 1977, o CFE e o MEC emitem, respectivamente, a Resolução nº 3/77 e a Portaria nº 396/77, na tentativa de constituir o curso de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau, entretanto, não obtiveram êxito. Além disso, a Resolução nº 3/77 instituiu o currículo mínimo para essa licenciatura e determinou que as instituições que ofertavam os cursos de Esquema I e II tivessem três anos para transformarem esses cursos na licenciatura plena.

Ao longo desse período, no entanto, esse prazo de três anos foi flexibilizado e as instituições que comprovassem a falta de recursos para fazer as adequações não seriam obrigadas a fazê-lo, o que nos leva a crer

no desinteresse do Estado em preparar os profissionais para atuarem no ensino técnico-profissionalizante. Machado (2013) alega que esses instrumentos legais, que trouxeram medidas que deveriam ser provisórias, continuam atuando e deram bases para as legislações que regulamentam a formação docente para a EP ainda nos dias atuais.

Concluimos, ao finalizar a revisão desses dispositivos legais que remetem à formação de professores para atuar no ensino técnico-profissionalizante, que o ensino de 2º grau ficou exposto a sucumbir em meio ao descaso e despreparo do Estado militar em manter seu projeto educacional. Apesar da reforma de 1971 ter permanecido durante mais de duas décadas, a forma como foi implantada levou ao seu desgaste ainda no início. A falta de recursos humanos qualificados para atuar nas escolas de 1º e 2º graus foi apenas um dos elementos que, somado a todo o contexto, levou ao fracasso da reforma do ensino de 1º e 2º graus.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 nov. 1968. p. 10369. Dis-

ponível em: <<https://goo.gl/43pzY1>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<https://goo.gl/4Z38jR>>. Acesso em: 23 jan. 2018. BORGES, N. A doutrina da segurança nacional e os governos militares. In: DELGADO, L. A. N.; FERREIRA, J. (Orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 13-42.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2005.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

HABERT, N. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 347-361.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/QHFGj4>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GÊNEROS DA INTERNET NO LIVRO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ALÉM DO BLOG, E-MAIL E CHAT

Layane Juliana Avelino da Silva
Verônica Maria de Araújo Pontes

Este trabalho reflete os resultados da pesquisa *Gêneros digitais e o ensino de língua portuguesa: uma análise do livro didático* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O objetivo deste artigo é apresentar as propostas de ensino de gêneros da Internet veiculadas pelo livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio e refletir sobre os aspectos inerentes à constituição dos gêneros discursivos – neste caso, os da Internet –, também no que se refere às propostas do livro.

GÊNEROS DISCURSIVOS DA INTERNET: CONSIDERAÇÕES

O primeiro aspecto a ser considerado é a diferença que buscamos estabelecer entre o termo utilizado neste trabalho “gêneros da Internet” e o usado na pesquisa que o originou “gêneros digitais” para se referir aos gêneros discursivos que são produzidos e veiculados apenas através da Internet ou por quaisquer recursos da tecnologia digital da informação e comunicação. Durante o processo de pesquisa, Silva (2017) observou que grande parte da literatura existente considera “gênero digital” todo o enunciado produzido por meio de um recurso tecnológico digital: *notebook*, computadores, *smartphones*, *tablets* etc. Por outro lado, é tênue o número de pesquisas que refletem sobre os enunciados produzidos e transportados na/pela Internet. A princípio parecem iguais, no entanto, para exemplificar podemos pensar em um *fanclipe*, vídeo produzido por fãs de músicas, filmes, fotos de artistas etc., que é construído “por meio da montagem em vídeo de imagens estáticas ou em movimento e de áudio disponível na internet” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 136). Esse gênero pode ser “montado”, “construído”, “formatado” sem necessário uso da Internet para essa produção. Ou seja, sua construção pode ocorrer de modo off-line. Podemos produzir um *fanclipe* utilizando materiais “baixados” da Internet, mas o ambiente em que sua produção efetivamente ocorre não é, necessariamente, a Internet;

podem ser programas ou aplicativos disponíveis para edição de texto/imagem/vídeo.

Ao fazer essa distinção, objetivamos compreender o que de fato é um gênero da Internet. Com os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, são vários os gêneros que circulam na Internet, atendendo às diversas esferas de atividade humana. No entanto, nem todo gênero presente na web depende desse ambiente para ser produzido, “damos como exemplo o gênero e-mail: não importa qual o seu tipo e a qual esfera esteja a serviço, este gênero só é produzido, enviado, encaminhado ou respondido através da Internet” (SILVA, 2017, p. 77).

Outro exemplo que contribui para esclarecer esse primeiro aspecto é a abordagem do gênero tutorial como um texto que circula na Internet. A coleção de livros didáticos analisados, *Português: linguagens ensino médio*, de Cereja e Magalhães (2013), trazia o tutorial ora como um gênero produzido no meio impresso, ora como gênero da Internet (SILVA, 2017). É sobre essa possibilidade de um enunciado ser ou não produzido em outro meio que não seja a Internet que tentamos trazer como uma nova discussão sobre os estudos dos chamados “gêneros digitais”.

Essa discussão atualmente parece ser pouco desenvolvida, mas acreditamos que os elementos que constituem os gêneros discursivos da Internet e o ambiente no qual eles são produzidos constituem aspectos primordiais para a compreensão e o ensino desses gêneros.

Faz-se relevante, então, compreendermos a Internet como um meio em que circulam vários gêneros discursivos remidiados⁸⁷, ou seja, gêneros de outras mídias que são incorporados, compartilhados e produzidos pelas novas mídias: a notícia, por exemplo, é um gênero original da mídia impressa (jornal), mas hoje é publicada por outras mídias como sites de jornais on-line, redes sociais etc. E a partir disso, então, não podemos dizer que a notícia é, hoje, um gênero da Internet.

Com base nesses pensamentos observados ao longo do processo de pesquisa, abandonamos o termo “gêneros digitais” porque entendemos que o foco de nossa análise recai sobre gêneros discursivos que emergem da Internet e sem ela não funcionam, não existem. Mas afinal, quais são os gêneros da Internet?

E-MAIL, BLOG E CHAT: OS GÊNEROS CRISTALIZADOS PELOS LIVROS DIDÁTICOS

As pesquisas que abordaram até hoje a presença dos gêneros da Internet em livros didáticos do ensino fundamental e médio mostram que o e-mail, o blog e o chat são sempre apontados pelos materiais como gêneros digitais. Os autores das pesquisas parecem também concordar com essa abordagem exclusiva, mas o

87 Dias traz a contribuição de Bolter para falar de remediação, cujo processo consiste “das velhas mídias sendo representadas pelas (nas) novas mídias” (BOLTER, 2002 apud DIAS, 2015, p. 9).

que nos chamou atenção foi a presença cristalizada dos três como os gêneros prototípicos da Internet. Reconhecimento este dado por Marcuschi (2008, 2010) ao considerar essa tríade como os gêneros digitais mais praticados.

Araújo (2013) buscou observar com que frequência os gêneros digitais estão presentes nos materiais didáticos do ensino médio e o modo como eles são tratados. Para isso, analisou dez coleções de Língua Portuguesa, um total de 16 volumes. Os gêneros identificados foram: e-mail, chat, endereço eletrônico, blog, fórum e cartão-postal virtual.

Oliveira (2014) também analisou uma coleção de Língua Portuguesa para o ensino médio e buscou observar quais eram os gêneros digitais presentes nos livros, as atividades que os envolviam e o espaço destinado a eles, este último critério está relacionado ao modo como os gêneros digitais foram abordados. Os gêneros identificados nesse estudo foram e-mail; blog; bate-papo; *podcast*; *homepage*; infográfico; artigo expositivo de livro ou de site didático e artigo enciclopédico de saúde. MSN, Facebook, Orkut, Google e Twitter foram mencionados em textos ou ilustravam as atividades.

Silva e Barbosa (2015, p. 27) analisaram os gêneros digitais presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino médio e constataram que os livros “exploram principalmente os gêneros considerados prototípicos da esfera digital (o e-mail e o blog)”.

Nas pesquisas sobre “gêneros digitais” em livros didáticos do ensino fundamental também foi observada

a expressiva presença do e-mail, blog e chat nesses materiais (BARBOSA, 2009; CAIADO, 2011; SILVA, 2012).

No âmbito das línguas estrangeiras também verificamos as pesquisas que abordaram o mesmo objeto e, como já esperávamos, percebemos mais uma vez a referência ao e-mail, blog e chat como os “gêneros digitais” tratados pelos livros (ARAÚJO-JÚNIOR; ARAÚJO, 2013; DIAS, 2015).

Com base nessa discussão, é notória a cristalização do e-mail, blog e chat como gêneros que representam os gêneros da Internet/digitais. Além disso, percebe-se que há uma tendência em considerar quaisquer gêneros que sejam publicados na Internet como um gênero emergente desse ambiente, como foi percebido na análise de Oliveira (2014) sobre o artigo expositivo de site didático, ou até mesmo confundi-los com ferramentas como o Facebook e o Google.

É necessário, porém, observar uma discussão que surgiu através desse levantamento: o status de gênero do *weblog*. Segundo Miller (2012), o *weblog* vem sendo tratado como gênero a partir de sua relação com o gênero diário, gênero este que transmitiu ao blog muitas de suas características semântica, sintática e pragmática, sobretudo ao blog pessoal (Ibidem). Todavia, Miller (Ibidem, p. 85) diz que “o software do blog já está sendo adaptado para atender a diferentes exigências e pode já não ser mais tão exato pensar no blog como um gênero único”.

Como podemos perceber, atualmente os blogs atendem a diversos propósitos, às diversas esferas de atividade humana. Os usuários buscam os meios através

dos quais podem realizar diferentes objetivos comunicativos na Internet e o blog já não pode ser comparado exclusivamente ao gênero diário, pois existem blogs jornalísticos, políticos, esportivos e muitos outros tipos.

Os blogs começaram a mudar e a se adaptar, a passar por uma especificação, por assim dizer. Logo depois que todo mundo pensou que sabia que um blog era um diário online, começamos a ouvir falar de (jornalismo)-blogs, blogs esportivos, fotoblogs, blogs educativos, blogs de viagem, blogs de campanhas políticas, entre outros. As formas e características iniciais do blog, baseadas na apresentação da identidade pessoal, foram rapidamente usadas para os propósitos da advocacia política, do apoio técnico corporativo, da interação na sala de aula e da deliberação pública. Com uma rapidez igual à de sua adoção inicial, os blogs se tornaram não um fenômeno discursivo único, mas múltiplo. (Ibidem, p. 87-88)

Através dos blogs podemos produzir notícias, receitas, publicar planos de aula, sequências didáticas, projetos, vídeos, músicas, fotos, links, anúncios: uma infinidade de gêneros, que “parece claro agora que o blog é uma tecnologia, um meio, uma constelação de recursos – e não um gênero” (Ibidem, p. 109).

É importante salientarmos que não tratamos esta questão como acabada. Não é nossa pretensão pôr abaixo todas as pesquisas que concebem o blog como gênero. No entanto, reafirmamos a necessidade de repensar essa classificação tendo em vista as mudanças constantes das Tecnologias da Informação e Comunicação e da Internet. Ainda existem pesquisadores que defendem o status de gênero do blog ancorados em argumentos diferentes dos que foram apresentados neste trabalho. No entanto, confirmamos que concebemos nesta pesquisa o *weblog* como uma ferramenta, uma tecnologia que serve como meio de produção e circulação de gêneros discursivos diversos (SILVA, 2017).

GÊNEROS ALÉM DO E-MAIL, BLOG E CHAT

Após análise dos gêneros considerados “digitais” nas propostas de ensino do volume 1 de Cereja e Magalhães (2013), único em que tais gêneros são abordados, Silva (2017) identificou apenas dois capítulos nos quais observou o tratamento da questão de gêneros discursivos relacionados ao meio digital/Internet: capítulo 5 (unid. 2) desse volume, intitulado “Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário”; e o capítulo 2 (unid. 3) em que o gênero instrucional tutorial é abordado em sua modalidade para Internet.

Com base nesse levantamento, e de acordo com a perspectiva teórica assumida acerca dos gêneros

discursivos efetivamente da Internet, pudemos compreender que o e-mail e o comentário da Internet são os únicos gêneros que carregam em si as características intrínsecas à Internet. O e-mail, como já afirmamos, é o gênero mais abordado pelos materiais didáticos quando estes se referem aos “gêneros digitais”.

Na abordagem desenvolvida pelo livro, apesar de o *weblog* ser tratado inicialmente como gênero, essa concepção não é evidenciada no desenvolvimento da seção. Na verdade, ficou evidente que o blog foi mencionado para se chegar ao gênero que o compõe: o comentário. Evidenciando mais ainda seu caráter de ferramenta, não de gênero. Ele é apresentado como ferramenta de divulgação: divulga notícias (esfera jornalística), divulga publicidade (esfera publicitária) etc. Não há, porém, nenhum exemplo que possibilite a compreensão das características do blog como gênero discursivo. Os termos “ferramenta” e “divulgação” foram utilizados para definir a função do blog – o que, ao nosso olhar, soa incoerente com a posição assumida pelos autores (SILVA, 2017).

Figura 1 – Abordagem do blog no livro didático *Português: linguagens ensino médio*, vol. 1.



Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 175-176).

Essa discussão serviu para compreendermos que a questão do blog como gênero tem sido reproduzida ao longo do tempo, por isso nós entendemos que a cristalização de certos conceitos ainda permanece nos livros didáticos, o que dificulta o entendimento sobre o que é realmente um gênero da Internet, ou o que é uma ferramenta de produção e divulgação de gêneros.

O comentário da Internet, por outro lado, é um gênero que vem ganhando espaço nessas discussões devido à sua presença cada vez mais constante em ferramentas associadas às redes sociais de relacionamento on-line, como o blog, o Facebook, o Instagram, e os sites que apresentam em suas configurações o espaço destinado ao “comentário” do leitor.

Pesquisas que analisam o comentário já são frequentes. Santos e Alves Filho (2012) analisaram as relações dialógicas e a construção do sentido nesse gênero na esfera jornalística. Segundo estes autores, o comentário visa favorecer a expressão da opinião pública e acrescentam que, ao comentar uma notícia divulgada em um portal de um jornal on-line, o leitor passa a ser um participante do processo de produção da notícia.

Bertucci e Nunes (2017) analisaram os comentários no Facebook em uma página correspondente à esfera literária e afirmam que esse gênero é constituído por “um outro texto, que revela o percurso construído pelo leitor e que soma outros sentidos ao primeiro texto” (Ibidem, p. 11), o que o caracteriza como algo muito além do que apenas um acréscimo de palavras neutras. Vale destacar que na abordagem realizada pelos autores percebemos constante relação com a teoria dialógica da linguagem postulada por Bakhtin e Volochínov (2014). O gênero comentário é, talvez, a materialização mais concreta que temos do dialogismo entre os enunciados e a da responsividade em relação à voz do outro. Deixamos essa sugestão para futuras possíveis pesquisas.

Como dissemos, o gênero tutorial também foi reconhecido como um gênero que pode ser usado na Internet. Para tal, Cereja e Magalhães (2013) trazem um exemplo de tutorial para criação de blog. Ao abordarem as características desses gêneros, os autores demonstram que eles não estão apenas na Internet, e elucidam essa afirmação mostrando duas resenhas (de

filme e de livro) para identificação de marcas estilísticas típicas do tutorial, como as orações marcadas pelo uso do advérbio interrogativo “como” (*Como perder um homem em 10 dias* – Ibidem, p. 229). Em decorrência desse aspecto da não exigência do uso da Internet para produção do tutorial, visto que ele pode e é produzido também no meio impresso, não o consideramos como um gênero da Internet.

O que pudemos observar é que, ao abordar o comentário da Internet, o livro analisado já propõe uma quebra na cristalização posta pela tríade “e-mail, blog e chat”. A própria menção ao tutorial como texto que circula na Internet, embora não exclusivo, dá uma nova roupagem ao trabalho com os gêneros discursivos desse meio de produção que, até então, estava restrito ao grupo engessado.

A COMPOSIÇÃO, O TEMA E O ESTILO DO GÊNERO COMENTÁRIO DA INTERNET

Selecionamos a coleção *Português linguagens: ensino médio*, de Cereja e Magalhães (2013), por se tratar da coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição 2015, primeiro lugar no *ranking* de distribuição nacional. A metodologia assumida neste trabalho é permeada pelas teorias postuladas por Bakhtin e o Círculo⁸⁸ acerca das concepções de

88 O pequeno grupo de intelectuais, artistas, amigos e admiradores de Bakhtin, no qual podemos destacar V. N. Volochínov e P. N. Medviédiev,

gênero discursivo (estilo, composição e tema), dialogismo, enunciado, enunciação e esferas de atividade humana (SILVA, 2017).

No livro analisado, os gêneros discursivos são trabalhados apenas nos capítulos de produção de texto, nos três volumes da coleção, divididos nas seções “Trabalhando o gênero”, “Produzindo o comentário”, “Planejamento”, “Revisão e reescrita”. Neste ponto, faremos a análise dos elementos considerados por Bakhtin (2003) como essenciais na constituição dos gêneros discursivos: a forma composicional, o estilo e o tema; e por isso indispensáveis ao ensino-aprendizagem deles.

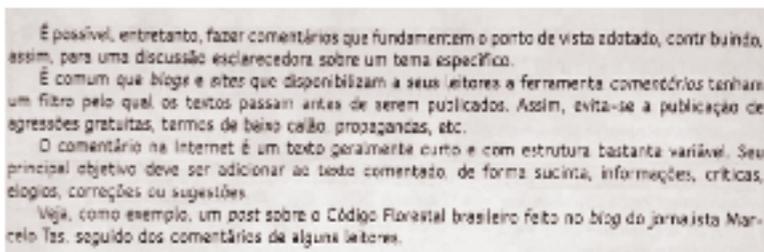
A partir da abordagem do blog, os autores conduzem a seção que propõe a análise das características do gênero comentário promovendo a reflexão acerca dos problemas que a expressão pública de opinião na Internet pode causar, se não forem considerados de forma respeitosa os argumentos do autor e a situação de produção do texto comentado. Para reforçar essa reflexão, um depoimento do cantor Chico Buarque é apresentado logo em seguida em que fala do quanto ficou espantado ao ler os comentários a seu respeito na Internet, que segundo ele são “uma injustiça”.

Em texto posterior (Figura 2), os autores sugerem características da função comunicativa dos comentários “fazer comentários que fundamentem o ponto de vista adotado” e contribuir “para discussão esclare-

era conhecido como o círculo de Bakhtin e dele saíram grandes contribuições aos estudos da linguagem como a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929).

cedora sobre um tema específico” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 178). Acerca das características composicionais, admite-se que o comentário na Internet “é um texto geralmente curto e com estrutura bastante variável” e volta-se a mencionar sua função quando se acrescenta que “seu principal objetivo deve ser adicionar ao texto comentado, de forma sucinta, informações, críticas, elogios, correções ou sugestões” (Ibidem, p. 178). A “forma sucinta” mencionada remete ao estilo da linguagem desse gênero que é, geralmente, objetiva. Acrescentar informações, fazer críticas, elogios, correções ou sugestões são as características dos recortes temáticos que cada enunciado do gênero pode assumir, embora não se trate do tema em si.

Figura 2 – Abordagem do gênero comentário.



É possível, entretanto, fazer comentários que fundamentem o ponto de vista adotado, contribuindo, assim, para uma discussão esclarecedora sobre um tema específico.

É comum que blogs e sites que disponibilizam a seus leitores a ferramenta comentários tenham um filtro pelo qual os textos passam antes de serem publicados. Assim, evita-se a publicação de agressões gratuitas, termos de baixo calão, propagandas, etc.

O comentário na Internet é um texto geralmente curto e com estrutura bastante variável. Seu principal objetivo deve ser adicionar ao texto comentado, de forma sucinta, informações, críticas, elogios, correções ou sugestões.

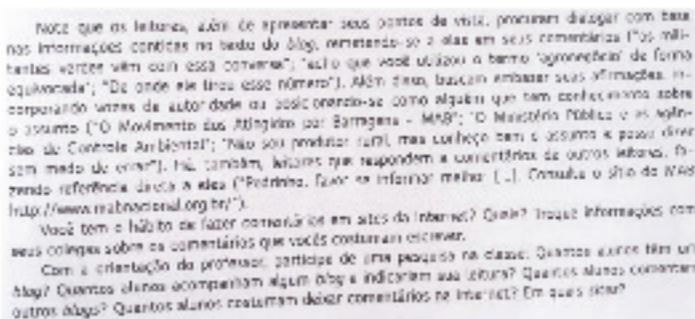
Veja, como exemplo, um post sobre o Código Florestal brasileiro feito no blog do jornalista Marcelo Tsz, seguido dos comentários de alguns leitores.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013).

Para promover a análise de tais características, os autores trazem um exemplo de post publicado em um blog de um jornalista seguido de comentários dos leitores dessa postagem. Com base no exemplo, o livro procura evidenciar as relações dialógicas que se estabele-

cem através dos comentários e sugere uma atividade de pesquisa antes da proposta de produção, vejamos na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Abordagem do gênero comentário.



Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 179).

Observamos que ao dizer que os leitores, ao realizarem comentários em favor da defesa de um ponto de vista, “procuram dialogar com base nas informações contidas no texto do blog, remetendo-se a elas em seus comentários”, “buscam embasar suas afirmações, incorporando vozes de autoridade” e “há, também, leitores que respondem a comentários de outros leitores” (Ibidem, p. 179), os autores dialogam com Alves Filho e Santos (2013) e Santos e Alves Filho (2012) quando estes concluem que, através de tais recursos, os comentaristas buscam constituir o tema de seus comentários, ou seja, eles divulgam sua avaliação ideológica sobre o assunto abordado em um enunciado deflagrador. Após a discussão dessas características, os autores do livro

finalizam essa parte sugerindo aos alunos que falem sobre suas práticas discursivas a partir do uso do gênero comentário através de uma pesquisa, indicando quais comentários eles costumam fazer e em quais sites. Entendemos que este passo é uma ótima estratégia para antecipar o momento de produção que se segue. Na seção “Produzindo o comentário”, seguem a proposta de produção e a etapa de planejamento, revisão e reescrita do texto do gênero comentário, conforme na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Planejamento, revisão e reescrita do comentário.



Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 180).

A sugestão é a criação de comentário coletivo, já que se sugere a reunião em grupo. Na etapa de planejamento, propõe-se a discussão do texto escolhido para identificação do ponto de vista sobre o assunto. Os autores sugerem que seja mantida uma relação direta com o texto original (o enunciado deflagrador), a fim de, como já foi sugerido na seção anterior, “pro-

curar estabelecer o diálogo com base nas informações contidas no texto” (Ibidem, p. 179). Os autores sugerem ainda que o alvo do comentário seja situado, ou seja, é necessário deixar claro qual aspecto do texto do Outro motivou a escrita do comentário. Na etapa dedicada à revisão e reescrita do texto, os autores reforçam as características composicionais (texto curto), estilísticas (síntese, texto objetivo) e dão orientações para o que, a nosso ver, pode contribuir com o trabalho sobre o tema (ponto de vista fundamentado trazendo dados e referências consistentes). O capítulo encerra-se com a seção “Escrevendo com coerência e coesão: Paralelismos sintáticos e semânticos” que, segundo a descrição dos autores do livro no Manual do professor, “cuida de aspectos relacionados com a textualidade e o estilo” dos gêneros, entretanto os gêneros da Internet abordados no capítulo não foram utilizados para análise desses aspectos. Julgamos, porém, que se perde uma ótima oportunidade de refletir sobre as contribuições de questões estilísticas na construção do sentido dos enunciados.

Sobre a perspectiva dos gêneros da Internet a partir dos elementos estilísticos, composicionais e temáticos, destacamos que, quando apresentam o gênero na seção “Trabalhando o gênero”, os autores abordam de forma significativa os elementos considerados por Bakhtin (2003) como essenciais para a compreensão dos gêneros discursivos.

A construção composicional e o estilo foram abordados através de exercícios de análise de textos que

antecedem a produção e almejam proporcionar aos alunos e professores o entendimento de tais elementos como indissociáveis ao gênero. Observamos, porém, que a característica da hipertextualidade atribuída ao grupo de gêneros “digitais” foi tratada pela introdução do capítulo “Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário” através do conceito de hipertexto, o que, ainda assim, não foi explorado durante as etapas de análise e produção do gênero como uma característica que faz parte da organização da construção de sentido.

A referência ao aspecto composicional dos gêneros ficou restrita à abordagem dos elementos dos sites hospedeiros. A proposta de produção do gênero comentário também segue essa perspectiva, pois a única referência ao aspecto composicional desse gênero é sua descrição como “texto curto”.

Algumas questões levantadas na análise podem embasar a discussão sobre o aspecto temático, porém não tratam o aspecto tema propriamente dito. Isso acontece quando o livro aborda sobre o “objetivo”, o “ponto de vista”, a “opinião”, ou a “funcionalidade” ao mencionar que a linguagem e a estrutura do gênero seguem esses fatores para se constituírem.

Não discordamos dessa relação, mas afirmamos que o elemento temático que constitui os gêneros não parece ter sido posto como o elemento mais importante para a construção dos sentidos dos enunciados, uma vez que, nas propostas de produção dos gêneros da Internet, esse aspecto não foi concebido como o

responsável pelas escolhas estilísticas e composicionais dos autores/alunos a partir de uma esfera de atividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo está longe de se esgotar. Faz-se necessário uma atenção aos usos dos termos “gêneros digitais” e “gêneros da Internet” com o objetivo de não confundirmos gênero e o meio (Internet) com uma ferramenta digital.

Há de fato a necessidade de se reconhecer os avanços que os gêneros da Internet sofreram em sua abordagem pelo livro didático. A sugestão de trabalho com gêneros além do e-mail (gênero que sempre está presente como representação prototípica dos gêneros digitais) evidencia uma pequena, mas considerável, ampliação no que se refere à diversidade de gêneros que devem permear o ensino de língua portuguesa – pressuposto defendido pelos documentos oficiais. A proposta de trabalho com o gênero comentário da Internet é, para nós, um indício dessa tênue ampliação. O ensino a partir da diversidade de gêneros promove a melhor compreensão das práticas sociais em que os alunos estão inseridos e com isso estaremos promovendo os muitos letramentos com os quais tratamos diariamente.

Por conseguinte, dada a abordagem dos gêneros exposta em nossa análise, acreditamos que o trabalho sugerido ainda reflete o apego ao meio impresso e ao

uso exclusivo da modalidade verbal escrita no ensino dos gêneros digitais, embora haja um significativo reconhecimento das mudanças que a tecnologia vem proporcionando. Isso também se refletiu pela observação de que os gêneros discursivos, sejam estes digitais ou não, são analisados apenas nos capítulos de produção textual, em que pudemos perceber um padrão em relação ao tratamento dado aos elementos que constituem os gêneros. Pressupomos que isso possibilitaria tornar ensináveis os gêneros digitais num contexto escolar em que se prioriza a formalidade.

Diferente do que é recomendado pelo Guia do livro didático (BRASIL, 2014), o trabalho com os gêneros da Internet analisado na coleção *Português: linguagens* não contempla gêneros comuns ao mercado de trabalho ou à esfera acadêmica. O e-mail estaria exercendo o papel de gênero curinga, mas a perspectiva com qual foi trabalhado não dá conta de todos os seus elementos, nem proporciona uma análise de situação real de enunciação em outras esferas. Reiteramos que se esses gêneros fossem retomados em outros capítulos ou nos volumes seguintes (2 e 3), possibilitaria um trabalho com temáticas e nível de complexidade gradativo, conforme foi destacado na análise da coleção pelos avaliadores do Guia. Esta possibilidade, todavia, volta-se apenas aos gêneros argumentativos (artigo de opinião, texto dissertativo-argumentativo) visando à preparação para exames e vestibulares.

Outro ponto que necessita urgentemente de um olhar mais atento dos autores de livros e professores

é a presença quase que exclusiva do e-mail, blog e chat considerados como “os” gêneros digitais. Além disso, a ausência de exemplos de gêneros discursivos nos livros didáticos que demonstrem a diversidade dos gêneros da Internet ainda se configura uma problemática que precisamos entender.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. P. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/ddHUNC>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ARAÚJO, E. V. F. Uma análise dos gêneros digitais presentes nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 981-990, set./dez. 2013. Edição especial. Disponível em: <<https://goo.gl/FUp5H7>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ARAÚJO-JÚNIOR, J. S.; ARAÚJO, J. Da internet para os livros didáticos: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais. **Hipertextus: Revista Digital**, Recife, v. 11, n. 2, dez. 2013. Não paginado. Disponível em: <<https://goo.gl/4FGozy>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e**

filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, C. M. O. C. **Gêneros digitais em manuais didáticos de língua portuguesa.** 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERTUCCI, R. A.; NUNES, P. Á. Interação em rede social: das reações às características do gênero comentário. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 313-338, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/yuZfsf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2015:** ensino médio: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC; SEB; FNDE, 2014.

CAIADO, R. V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.** 2011. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 1.

DIAS, S. C. Gêneros digitais nos livros didáticos de língua inglesa. **Recorte:** Revista Eletrônica, Três Co-

rações, v. 12, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/fkHDxL>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MILLER, C. Gênero e internet. In: _____. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 57-112.

OLIVEIRA, A. V. A. Os gêneros digitais no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 108-128, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/vxVuPq>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SANTOS, E. P.; ALVES FILHO, F. Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário online. **Revista FSA: Periódico Científico da Faculdade Santo Agostinho, Teresina**, v. 9, n. 2, p. 144-160, ago./dez. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/xqk15d>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. SILVA, F. V.; BARBOSA, M. S. M. F. Da tela ao papel: os gêneros digitais blog e e-mail em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 27-37, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/CoRvkm>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, L. J. A. **Os gêneros digitais e o ensino de língua portuguesa**: uma análise do livro didático. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.

SILVA, R. V. **Os gêneros digitais no livro didático de língua portuguesa**. 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OS AUTORES

Albano Oliveira Nunes

Licenciado em Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor na EEEP Elsa Porto Costa Lima, em Aracati/CE, e da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Membro pesquisador dos grupos de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais, Humanidades, Matemática e Tecnologia (IFRN/Mossoró) e Modelagem Computacional Aplicada (UFC).

E-mail: albano@fvj.br

Albino Oliveira Nunes

Licenciado em Química pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutor em Química pela UFRN. Leciona na Educação Básica e Superior e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/Ufersa) e em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional, polo IFRN/Mossoró). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais, Humanidades, Matemática e Tecnologia (IFRN/Mossoró).

E-mail: albino.nunes@ifrn.edu.br

Aleksandre Saraiva Dantas

Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Matemática pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), leciona na Educação Básica e Superior e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT – Mestrado Profissional em Rede Nacional, Polo IFRN/Mossoró). É líder do Núcleo de Pesquisas em Educação (IFRN/Mossoró).

E-mail: aleksandre.dantas@ifrn.edu.br

Anne Gabriella Dias Santos Caldeira

Licenciada em Química pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestra e doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora no curso de Licenciatura em Química e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais da UERN.

E-mail: gabriella.uern@gmail.com

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró), especialista em Ensino de Matemática pelo IFRN/Campus EaD e mestre em Ensino

pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professor da Educação Básica na rede privada de Mossoró/RN.

E-mail: augusto.savio@outlook.com

Crisnária Avelino Martins

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró).

E-mail: cris_martins_rn@hotmail.com

Elaine Cristina Forte Ferreira

Licenciada em Letras, mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Linguística da Universidade Federal do Semiárido (Ufersa/Caraúbas/RN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Líder do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (Orale/Ufersa).

E-mail: elaine.forte@ufersa.edu.br

Eliel Moraes da Silva

Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professor de Matemática na rede pública estadual do Ceará.

E-mail: elielmorais25@hotmail.com

Elri Bandeira de Sousa

Licenciado em História e em Letras, e doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Cajazeiras/PB), nos cursos de Licenciatura em Letras e Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). É líder do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Literatura e Ensino da UFCG.

E-mail: ebs_letras@hotmail.com

Elys Gardênia de Freitas Lopes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Educação a Distância pela Faculdade de Integração do Sertão (FIS) e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Pedagoga da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), atuando na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd).

E-mail: elysfreitas@gmail.com

Enock Douglas Roberto da Silva

Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professor de História na rede pública municipal de Icapuí/CE.

E-mail: enockdouglas@hotmail.com

Fátima Nailena da Fonsêca Cordeiro

Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa).

E-mail: nailenafonsceca@hotmail.com

Francisca Leidiana de Souza

Bacharela em Turismo pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró) e mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (IFRN/UERN/Ufersa). Foi docente na Escola Agrícola de Jundiá (EAJ/UFRN), no SENAC/Mossoró e no IFRN/Mossoró, pelo *Pronatec*.

E-mail: leidy_uerntour@hotmail.com

Francisco das Chagas Silva Souza

Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró), professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/Ufersa) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional, polo IFRN/Mosso-

ró). Líder do Grupo de Estudos em Ensino e Práticas Educativas (GENPE/IFRN).

E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

Francisco Ebson Gomes Sousa

Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa) e discente da licenciatura em Letras – Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).

E-mail: ebsongomess@gmail.com

Francisco Milton Mendes Neto

Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Informática e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pós-doutor pelo Instituto de Robótica y Tecnología de la Información da Universitat de València. Professor em cursos de graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Computação e de Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa).

E-mail: miltonmendes@gmail.com

Geraldo Máximo da Silva

Licenciado em Língua e Literatura da Língua Inglesa e especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Uni-

versidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professor de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró).

E-mail: geraldo.maximo@ifrn.edu.br

Giann Mendes Ribeiro

Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de Artes/Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró), professor do curso de Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/Ufersa) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional, polo IFRN/Mossoró).

E-mail: giann.ribeiro@ifrn.edu.br

Gibson Alves Marinho da Silva

Graduado em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Instru-

tor musical da Escola de Música D'Alva Stella Nogueira Freire da UERN.

E-mail: gibson.musica@gmail.com

Hélio Junior Rocha de Lima

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestre em Artes Cênicas e doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Pedagogia do Teatro e coordenação de jogos com fundamentação pedagógica pela Theaterpädagogische Akademie BuT – Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Heidelberg/Alemanha. Professor adjunto da UERN, atuando na área de corporeidade e ensino de arte.

E-mail: heliodacosta@uol.com.br

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Licenciada em Pedagogia e doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, coordenadora da atividade de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular.

E-mail: hostinanascimento@hotmail.com.br

Ilane Ferreira Cavalcante

Licenciada em Letras, mestra em Estudos da Linguagem e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de

Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Campus EaD) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Atuou como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no IFRN, de 2011 a 2017.

E-mail: ilanecfc@gmail.com

Isabelle Pinheiro Fagundes

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Libras (IESP) e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professora de Literatura Surda e coordenadora do curso de Letras/Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa/Caraúbas).

E-mail: Isabelle.fagundes@ufersa.edu.br

Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UVA) e em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e mestra em Letramentos e Linguagens pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Escola Estadual de Educação Profissional Prof^a Elsa Maria Porto Costa Lima, em Aracati/CE.

E-mail: januariamesquita@yahoo.com.br

Jean Mac Cole Tavares Santos

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pós-doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do curso de Pedagogia (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq).

E-mail: maccolle@hotmail.com

João Batista Bottentuit Junior

Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão, mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto (Portugal) e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), atuando no Departamento de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional). Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE) e bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (Fapema).

E-mail: jbbj@terra.com.br

José Gerardo Bastos Costa Júnior

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Planejamento Educacional pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) e mestre em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). Professor de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró).

E-mail: gerardo.junior@ifrn.edu.br

Katiane Almeida de Sousa

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Educação Ambiental pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC), Especialização em Educação a Distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professora de Geografia na Educação Básica.

E-mail: katiane_sousageo@yahoo.com.br

Lana Jersica Alves de Lima

Discente do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (Lefreire/FE/UERN) e no Grupo de Pesquisa Possibilidades da Pesquisa-Formação na Interface entre a Pós-Graduação, a Graduação e a Escola (PIBIC/CNPq).

E-mail: lana_jalvess@hotmail.com

Leiliane Aquino Noronha

Licenciada em Letras – Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Membro dos grupos de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (Orale) e Linguagens e Internet (Glinet), ambos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).

E-mail: leiliane.aquino@yahoo.com.br

Leonor de Araujo Bezerra Oliveira

Licenciada em Letras, mestra em Estudos da Linguagem e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente aposentada do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN/Natal), e professora visitante do IFRN/Mossoró.

E-mail: leonor.oliveira@ifrn.edu.br

Lucianna Marylin Batista de Almeida

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Potiguar (UnP), especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Teológica Integrada e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Técnica-administrativa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).

E-mail: lucianna@ufersa.edu.br

Luiz Antonio da Silva dos Santos

Licenciatura em Pedagogia (UVA), especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN) e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professor da rede municipal de ensino de Currais Novos e supervisor pedagógico da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

E-mail: luizantonioantos@hotmail.com

Manoel Fábio Rodrigues

Bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professor de Licenciatura em Pedagogia na UERN.

E-mail: fabiouern@gmail.com

Marcelo Nunes Coelho

Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre e doutor em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró), lecionando nos cursos técnicos de nível médio e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa).

E-mail: marcelo.coelho@ifrn.edu.br

Márcio Adriano de Azevedo

Licenciado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estágio Pós-Doutoral pela Universidade do Minho (Portugal). Professor do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN/Natal), atuando em cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Líder do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Social (NUPEADIS), pró-reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN.

E-mail: marcioadrianodeazevedo@gmail.com

Maria Regina Moura de Carvalho

Licenciada em Letras Português – Espanhol/Língua e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Linguística Aplicada: ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Sete de Setembro e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Professora de Língua Portuguesa no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros.

E-mail: regnacarvalho@gmail.com

Maria Valnice da Silva

Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão Escolar Integrada pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e discente do Programa de Pós-Graduação em

Ensino (IFRN/UERN/Ufersa). Professora da Escola de Ensino Médio Beni Carvalho, em Aracati/CE.

E-mail: valnicecanao@hotmail.com

Nara Lidiana Silva Dias Carlos

Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN), com bolsa da Capes.

E-mail: naralid@yahoo.com.br

Olívia Moraes de Medeiros Neta

Licenciada e bacharela em História, mestra em História e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Centro de Educação da UFRN e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e em Educação Profissional (IFRN). Editora da *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica* (ISSN 1983-0408).

E-mail: olivianeta@gmail.com

Paulo Augusto Tamanini

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque (Unifebe), especialista, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Estágio Pós-Doutoral pela Universidade Federal do Paraná (UFPR/Capes). Professor visitante na Universidade Federal Rural do Semi-Ári-

do (Ufersa), lecionando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, líder do Grupo de Pesquisa Imagens e Ensino Ufersa/CNPq.

E-mail: tamanini@terra.com.br

Roberto Carlos de Sousa Gondim Júnior

Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e discente do curso de especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ).

E-mail: robertogondimjunior27@gmail.com

Rosângela Guedêlha da Silva

Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Cândido Mendes e mestranda em Cultura e Sociedade pela UFMA. Professora da rede pública estadual de ensino do Maranhão e técnica em Assuntos Educacionais na UFMA.

E-mail: rosgued@hotmail.com

Samuel de Carvalho Lima

Licenciado em Letras – Inglês, mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Leciona na Educação Básica e Superior e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/Ufersa) e em Educação Pro-

fissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional, polo IFRN/Mossoró).

E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

Simone Maria da Rocha

Licenciada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa/Caraúbas) nos cursos de Letras – Inglês e Letras – Libras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/Ufersa). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)biográficas em Educação.

E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br

Tiago de Souza Mariano

Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/Ufersa).

E-mail: tiagohist1@hotmail.com

Verônica Maria de Araújo Pontes

Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação e Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (Portugal), com revalidação de diploma pela Unicamp como Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Estágio Pós-doutoral em Literatura para a Infância pela Universidade do

Minho. Docente aposentada da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e visitante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró). Líder do Grupo de Pesquisa Literatura e Outras Linguagens, professora dos Programas de Pós-Graduação em Letras (UERN/Pau dos Ferros) e em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa).
E-mail: veronicauern@gmail.com

Vicente de Lima Neto

Licenciado em Letras, mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa). Líder do grupo de pesquisa Linguagens e Internet (Glinet/Ufersa).
E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

Wagner David Rocha

Licenciado em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (Salgueiro/PE), especialista em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e mestre em Letras (ProfLetras/UFCG). Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação das redes pública municipal e particular de ensino, em Brejo Santo/CE.
E-mail: davidwagner@bol.com.br



Tipografias utilizadas:

Bookman Old Style

Bodoni 72

Roboto

Papel da capa:

Cartão Supremo 250g

Papel do miolo:

Polen Soft 90g

Impresso na Copiart em 2018.

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

Em mais de 12 anos de história, 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.



editora**ifrn**

A obra apresentada é o primeiro volume da Coleção Insignare, a qual se destina à divulgação e disseminação de estudos oriundos de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, preferencialmente stricto sensu, e que têm como foco processos de ensino-aprendizagem em variados contextos históricos e espaciais.

Assim, Ensino na Educação Básica nasceu a partir do esforço de professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) – associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa) – em reunir estudos concluídos e em processo de conclusão nesse programa e em outros dessas ou de outras instituições de ensino superior (IES).

Para a publicação deste livro, submetemos o projeto ao edital de chamada pública nº 15/2017–PROPI/IFRN, de 14 de agosto de 2017, cujo objetivo era a seleção de projetos editoriais para publicação de livros pela Editora IFRN, em parceria com instituições públicas e/ou instituições privadas sem fins lucrativos.

ISBN 978-85-54885-03-8



9 788554 885038 >

