

2020

**Pesquisas no Ensino Básico,  
Técnico e Tecnológico:**

# **Educação, Artes e Letras**

ISBN:978-65-86283-10-5

**tricto  
ensu**  
Editora

**Organizadores**

**Amilton José Freire de Queiroz  
Cave Camargo Santos**

**Amilton José Freire de Queiroz**

**Caue Camargo Santos**

**(Organizadores)**

**Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e  
Tecnológico:  
Educação, Artes e Letras**

**Rio Branco, Acre**

## Stricto Sensu Editora

**CNPJ:** 32.249.055/001-26

**Prefixo Editorial:** ISBN: 80261 – 86283 / DOI: 10.35170

**Editora Geral:** Profa. Dra. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

**Editor Científico:** Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

**Bibliotecária:** Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

**Capa:** Alaborada por Led Camargo dos Santos (ledcamargo.s@gmail.com)

**Avaliação:** Foi realizada avaliação por pares, por pareceristas *ad hoc*

**Revisão:** Realizada pelos autores e organizadores

## Conselho Editorial

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Edson da Silva (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Jovê Cesar (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Msc. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Msc. Renato André Zan (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

## Ficha Catalográfica

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

P474

Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico : educação, artes e letras / Amilton José Freire de Queiroz, Caue Camargo Santos (org.). – Rio Branco : Stricto Sensu, 2020.

360 p. : il.

ISBN: 978-65-86283-10-5

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105

1. Educação. 2. Artes 3. Letras. I. Queiroz, Amilton José Freire de. II. Santos, Caue Camargo. III. Título.

CDD 22. ed. 370.7

**Bibliotecária Responsável:** Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935

O conteúdo dos capítulos do presente livro, correções e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download deste livro e o compartilhamento do mesmo, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e a editora, não sendo permitido a alteração em nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.sseditora.com.br](http://www.sseditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Os textos que integram *Pesquisa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico* responderam à chamada para abordar o tema *Educação, Artes e Letras*, comprovando a complexidade e a pertinência da reflexão sobre as interrelações entre ensino e pesquisa. Em que pese a diversidade de abordagens apresentadas, é possível perceber que os capítulos desenvolvem argumentos fundamentados em teorias, metodologias e perspectivas que tomam o diálogo como chave-mestra deste livro.

Esta obra é composta de vinte dois capítulos, escritos por pesquisadores de diferentes universidades e institutos federais do Brasil. É, portanto, uma maneira de ampliarmos o debate sobre o lugar da Educação, Artes e Letras na promoção de estratégias intelectuais voltadas para a produção de novas epistemologias. Esse lugar de diálogo está a suscitar agentes que fomentem a releitura e reescrita das experiências docentes. Mais que isso, convoca a assumir o ensino e a pesquisa como horizontes de expectativas através dos quais podemos estabelecer parcerias para que novos protagonismos críticos venham à baila, de modo a democratizar o saber e promover, de fato, a emancipação das consciências.

Dessa forma, os textos que compõem a presente coletânea esperam aprofundar perspectivas de estudo, bem como desenvolver compreensões do fazer pedagógico, literário e artístico. Entretanto, não procuram realizar isso de forma estanque, antes exploram as linhas de fuga, as práticas híbridas e as intervenções fluidas, com vistas a testar hipóteses que motivem o deslocamento entre saberes.

Pondo em relevo tal questão, esperamos, finalmente, que o leitor possa explorar os fios que ligam cada capítulo, interpretando o jogo entre Educação, Artes e Letras na cena acadêmica brasileira.

Amilton Queiroz  
Caue Camargo Santos

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO. 1..... 10**

A “NOVA” POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Camila Caroline de Lima Silva (Universidade Federal do Acre)

Lúcia de Fátima Melo (Universidade Federal do Acre)

Viviani Fernanda Hojas (Universidade Federal do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.01

### **CAPÍTULO. 2..... 26**

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESDOBRAMENTOS NO CURRÍCULO PAULISTA: UM OLHAR A PARTIR DE DIRETORIAS DE ENSINO

Rodrigo Rios Nascimento (Centro Educacional SESI-SP)

Paulo César de Faria (Universidade Federal de São Carlos)

Elaine Gomes Matheus Furlan (Universidade Federal de São Carlos)

Viviani Zorzo (Secretaria Municipal de Educação de Araras)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.02

### **CAPÍTULO. 3..... 43**

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA): A POLITECNIA COMO MÉTODO DE FORMAÇÃO HUMANA. TENSÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Francisco de Assis Pereira Filho (Instituto Federal do Maranhão)

Fernando Silva Lima (Universidade Federal do Tocantins)

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte (Universidade Federal do Tocantins)

Cláudio Magno Pereira Farias (Instituto Federal do Maranhão)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.03

### **CAPÍTULO. 4..... 61**

A PRODUÇÃO DE CARTILHA DE VOCABULÁRIO TÉCNICO, EM INGLÊS, DA ÁREA DA CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS COMO UMA PROPOSTA PARA ANALISAR O APRENDIZADO DE TERMINOLOGIAS TÉCNICAS DE UM SEGUNDO IDIOMA

Michelle Yokono Sousa (Instituto Federal do Amapá)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.04

**CAPÍTULO. 5..... 76**

A PRODUÇÃO DE LIVROS DE LITERÁRIOS, POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA, DO IFMG OURO BRANCO: UMA RELEITURA DE OBRAS INFANTIS

[Denília Andrade Teixeira dos Santos \(Instituto Federal de Minas Gerais\)](#)

[DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.05](#)

**CAPÍTULO. 6..... 92**

A TEORIA DA APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

[Angelina Maria de Oliveira Licório \(Instituto Federal de Rondônia\)](#)

[Marialva de Souza Siva \(Instituto Federal de Rondônia\)](#)

[David Lopes Maciel \(Instituto Federal de Rondônia\)](#)

[Anabela Aparecida Silva Barbosa \(Instituto Federal de Rondônia\)](#)

[DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.06](#)

**CAPÍTULO. 7..... 100**

ANÁLISE DO USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GUANHÃES

[Marcos Vinícius de Souza Toledo \(Universidade FUMEC\)](#)

[Bruno de Souza Toledo \(Universidade FUMEC\)](#)

[Karina Dutra de Carvalho Lemos \(Universidade FUMEC\)](#)

[Luiz Cláudio Gomes Maia \(Universidade FUMEC\)](#)

[DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.07](#)

**CAPÍTULO. 8..... 109**

APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO POLITÉCNICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

[Iasmim Ferreira da Silva \(Instituto Federal Goiano\)](#)

[Suleny Maria Silveira \(Instituto Federal Goiano\)](#)

[Cinthia Maria Felicio \(Instituto Federal Goiano\)](#)

[DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.08](#)

**CAPÍTULO. 9..... 128**

AVALIAÇÃO DA VÍDEO AULA NO ENSINO À DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA VIDEOAULA NO ENSINO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

[Rafael de Camargo Pedroso \(Centro Universitario Avantis\)](#)

[Eduardo Abel Coral \(Instituto Federal Catarinense\)](#)

Mauricio Capobianco Lopes (Universidade Regional de Blumenau)

Lóri Viali (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.09

**CAPÍTULO. 10..... 140**

**BRINCANDO E APRENDENDO: EXPERIÊNCIA DE AÇÃO SOCIAL NO EDUCANDÁRIO SANTA MARGARIDA**

Cláudia Ferreira de Almeida (Instituto Federal do Acre)

Edilene da Silva Ferreira (Instituto Federal do Acre)

Antônia Érica Oliveira da Silva (Instituto Federal do Acre)

Eliene Santos de Matos (Instituto Federal do Acre)

Líbia Luiza dos Santos de Almeida (Instituto Federal do Acre)

Maria Jéssica da Silva Romano (Instituto Federal do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.10

**CAPÍTULO. 11..... 151**

**DESVENDANDO VÉUS, REFAZENDO HISTÓRIAS: TEATRO, FILOSOFIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA**

Tissiana dos Santos Carvalhêdo (Instituto Federal do Maranhão)

Adriana Bezerra Silva (Instituto Federal do Maranhão)

DOI: DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.11

**CAPÍTULO. 12..... 166**

**EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DA REDE DE ENSINO FEDERAL: O QUE AS PESQUISAS E OS RELATÓRIOS EXPRESSAM**

Simone Aparecida Martins (Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná)

Sandra Terezinha Urbanetz (Instituto Federal do Paraná)

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado (Instituto Federal do Paraná)

Leandro Rafael Pinto (Instituto Federal do Paraná)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.12

**CAPÍTULO. 13..... 182**

**ENSINO DE CIÊNCIAS: DEBATES, CONCEPÇÕES, ENTRAVES**

Viviani Zorzo (Secretaria Municipal de Educação de Araras)

Elaine Gomes Matheus Furlan (Universidade Federal de São Carlos)

Paulo César de Faria (Universidade Federal de São Carlos)

Rodrigo Rios Nascimento (Centro Educacional SESI-SP)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.13

**CAPÍTULO. 14..... 202**

ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O ENSINO POR MEIO DE ANP

Denise Jovê Cesar (Instituto Federal de Santa Catarina)

Diogo Moreno Pereira Carvalho (Instituto Federal de Santa Catarina)

David Ferreira Severo (Instituto Federal do Paraná)

Bianca Gonçalves Sousa de Moraes (Instituto Federal de Santa Catarina)

Mayara Tsuchida Zanfra (Instituto Federal de Santa Catarina)

Patricia Frangelli Bugallo Lopes do Nascimento (Instituto Federal de Santa Catarina)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.14

**CAPÍTULO. 15..... 215**

ESTRATÉGIAS BASEADAS NA VISÃO DE ESTUDANTES PARA UM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA MAIS MOTIVADOR E EFETIVO

Allanys Maria Duarte Pereira (Instituto Federal de Minas Gerais)

Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti (Instituto Federal de Minas Gerais)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.15

**CAPÍTULO. 16..... 230**

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS MEDIADAS POR SITES E APLICATIVOS, NAS AULAS DE INGLÊS DOS *CAMPI* DE COLORADO DO OESTE E VILHENA, RO

Gicelma Cláudia da Costa Xavier (Instituto Federal de Rondônia)

Maria Helena Ferrari (Instituto Federal de Rondônia)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.16

**CAPÍTULO. 17..... 245**

GLOSSÁRIO PEDOLÓGICO COLABORATIVO BILÍNGUE (INGLÊS X PORTUGUÊS) COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Stella Cristiani Gonçalves Matoso (Instituto Federal de Rondônia)

Maria Helena Ferrari (Instituto Federal de Rondônia)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.17

<b>CAPÍTULO. 18.....</b>	<b>263</b>
O CINEMA ADOLESCENTE DA DÉCADA DE 80 COMO PRÁTICA DE REFLEXÃO PSICOSSOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE	
Luciana Maira de Sales Pereira (Instituto Federal do Acre)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.18	
<b>CAPÍTULO. 19.....</b>	<b>285</b>
PARA ALÉM DAS CANTIGAS: AS FORMAS LITERÁRIAS MEDIEVAIS E OUTRAS MÍDIAS NA SALA DE AULA	
Nilce Camila de Carvalho (Instituto Federal de São Paulo)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.19	
<b>CAPÍTULO. 20.....</b>	<b>297</b>
PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA A COCRIAÇÃO DE SABERES: UMA APLICAÇÃO NO IFMG CAMPUS OURO PRETO-MG	
Venilson Luciano Benigno Fonseca (Instituto Federal de Minas Gerais)	
Rafaela Aparecida Duarte Guimarães Kassis (Instituto Federal de Minas Gerais)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.20	
<b>CAPÍTULO. 21.....</b>	<b>311</b>
ENSINO E LITERATURA: ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL E INTERNACIONAL	
Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa (Instituto Federal de Rondônia)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.21	
<b>CAPÍTULO. 22.....</b>	<b>335</b>
AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DOS CONTOS DE FADAS	
Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa (Instituto Federal de Rondônia)	
DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105.22	
<b>ORGANIZADORES.....</b>	<b>356</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>357</b>

## A “NOVA” POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

**Camila Caroline de Lima Silva<sup>1</sup>, Lúcia de Fátima Melo<sup>1</sup> e Viviani Fernanda Hojas<sup>1</sup>**

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós Graduação em Educação, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Este texto apresenta um recorte de pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar as repercussões iniciais da Lei nº 13.415/2017 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) e as concepções de seus profissionais acerca dessa “Nova” política para o Ensino Médio. Neste sentido, colocaremos em relevo as concepções desses profissionais acerca das possíveis repercussões da Reforma do Ensino Médio no IFAC. Para a coleta de dados utilizamos a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Após a coleta das informações, adotamos a técnica de interpretação e análise dos dados fundamentada na Análise de Conteúdo. Na busca em conhecer como os sujeitos envolvidos diretamente no processo de implementação da “Nova” política do Ensino Médio se posicionam, se existem resistências, de onde emergem e de qual ordem, é importante registrar que não encontramos resistências significativas em termos de ações no interior da instituição. Tais sujeitos apenas destacam a inexistência de diálogo entre os professores da educação básica e os professores da educação técnica o que, na visão deles, dificulta e atrasa o processo de integração curricular.

**Palavras-chave:** Política Educacional, IFAC e Reforma do Ensino Médio.

### ABSTRACT

This text presents an excerpt of a master's research that aimed to analyze the initial repercussions of Law No. 13,415 / 2017 in the integrated technical courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre (IFAC) and the conceptions of its professionals about this “New” policy for high school. In this sense, we will highlight the conceptions of these professionals about the possible repercussions of the High School Reform at IFAC. For data collection, we used the application of a questionnaire with open and closed questions. After collecting the information, we adopted the data interpretation and analysis technique based on Content Analysis. In the search to know how the subjects directly involved in the process of implementing the “New” High School policy are positioned, if there are resistances, where they emerge from and in what order, it is important to note that we did not find any significant resistance in terms of actions inside of the institution. Such subjects only highlight the lack of dialogue between teachers of basic education and

teachers of technical education, which, in their view, hinders and delays the process of curricular integration.

**Keywords:** Educational Politics, IFAC and High School Reform.

## 1. INTRODUÇÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), o Ensino Médio destinava-se à formação de adolescentes, sendo ministrado em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro séries anuais e o colegial, com o mínimo de três séries, abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores para lecionar no ensino primário e pré-primário. Pela primeira vez, nas políticas educativas do país, o Ensino Técnico Profissional foi integrado ao sistema regular de ensino abrangendo a formação dos jovens em cursos de caráter industrial, agrícola e comercial.

Durante a Ditadura Militar, a formação profissional passou a revelar seu papel para o desenvolvimento industrial, atendendo a demanda do setor produtivo. A Lei nº 5.692/1971, buscou dois objetivos: abranger a procura pela educação de nível superior e cumprir a solicitação por cursos técnicos do ensino médio, justificado pelo argumento da carência de cursos técnicos, da falta de preparação profissional para o mercado de trabalho e da insatisfação dos jovens em não conseguir ingressar nas universidades.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o Ensino Médio passou a ser a etapa final da Educação Básica com duração mínima de três anos. Segundo a LDBEN, essa etapa tem como objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e preparar os jovens para o trabalho e à cidadania de forma básica, buscando desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Posteriormente, o Decreto nº 2.208/1997 separou educação geral da educação profissional, interferindo novamente na identidade do Ensino Médio. De acordo com o referido decreto, a educação de nível técnico passou a ser ofertada de forma subsequente ou concomitante ao ensino médio. Essa educação profissional separada da educação geral, evidencia o caráter dualista que o Ensino Médio vem apresentando no país.

Considerando toda essa conjuntura que envolve o Ensino Médio, em pesquisa de mestrado focalizamos a formação promovida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os Institutos Federais de Educação, os “IF’s” como são conhecidos, surgiram a partir de experiências das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s. A criação dos IF’s se deu pela atuação de muitos especialistas em Educação Profissional. Esses institutos estão vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPTC). A finalidade dos IF’s é ofertar uma educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, como Ensino Médio Integrado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio e Concomitantes ao Ensino Médio, Educação a Distância, Ensino Superior, Lato Sensu e Stricto Sensu. Um dos objetivos dos IF’s é a formação e a qualificação de cidadãos para atuação profissional nas diversas esferas da sociedade, enfatizando o desenvolvimento socioeconômico nacional, regional e local.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi analisar as repercussões iniciais da Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC/Campus Rio Branco e as concepções de seus profissionais acerca dessa “nova” política.

Neste texto, especificamente, colocaremos em relevo as concepções desses profissionais acerca das possíveis repercussões da Reforma do Ensino Médio no IFAC. Para a coleta de dados utilizamos a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Após a coleta das informações, adotamos a técnica de interpretação e análise dos dados fundamentada na Análise de Conteúdo.

O texto foi organizado em duas seções. A primeira seção discorre sobre a metodologia de coleta e análise dos dados e o perfil dos sujeitos da pesquisa. A segunda seção aborda as concepções dos profissionais do IFAC acerca da Reforma do Ensino Médio. Ao final, apresentamos as Considerações Finais destacando que não encontramos resistências em termos de ações no interior da instituição. Tais sujeitos apenas destacam a inexistência de diálogo entre os professores da educação básica e os professores da educação técnica o que, na visão deles, dificulta e atrasa o processo de integração curricular.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

Como técnica para coleta de informações, foi aplicado um questionário que se constituiu em um dos nossos desafios, tanto na elaboração quanto na aplicação. Marconi e Lakatos (2013, p. 86) pontuam que o questionário:

[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Os questionários foram divididos em três enquetes diferentes devido os sujeitos da pesquisa terem papéis diferenciados na organização do currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFAC e foi organizado em questões abertas e fechadas. Inicialmente, apresentamos questões que abordam dados sociodemográficos dos participantes e, em seguida, questões que tratam da opinião deles em relação ao IFAC e seus conhecimentos sobre o currículo do EMI, sendo dividido em eixos temáticos envolvendo a Reforma do Ensino Médio.

Acompanhou o questionário uma carta explicando o caráter da pesquisa e a importância de sua devolutiva por meio das respostas para que assim pudéssemos despertar o interesse dos nossos sujeitos em participar.

No conteúdo desses questionários, além dos dados sociodemográficos, apresentamos aproximadamente vinte questões, abertas e fechadas, abordando as seguintes temáticas: 1) O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e o Ensino Médio Integrado; 2) A Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio, antes expressa na Medida Provisória nº 746/2016; 3) O Currículo Integrado do Ensino Médio e a Reforma do Ensino Médio.

Após a coleta das informações, adotamos a técnica de interpretação e análise dos dados fundamentada na Análise de Conteúdo que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 44).

Bardin (2011) esclarece que a definição de análise de conteúdo adveio nos anos 1940 e 1950, com Berelson que teve a colaboração de Lazarsfeld, ao defini-la como técnica de investigação. A autora afirma que o fator comum dessa técnica são as múltiplas análises

de comunicação, flutuando em dois extremos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Dessa forma, a análise de conteúdo, foi concebida na pesquisa como uma oportunidade de observar as mensagens significativas, tendo em vista que a interpretação de dados ocorreu ao longo de toda a investigação, na realização de cada etapa, como forma de compreender como os sujeitos compreenderam a “Nova” política para o Ensino Médio.

Bardin (2011) explica o que pode ser fundamento de interpretação:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Tal metodologia de pesquisa tem uma grande significação no campo das investigações sociais, pois valoriza as abordagens qualitativas e atinge pontos de entendimento mais aprofundados. Segundo Moraes (1999), os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir.

Dessa maneira, procuramos subsídios na análise de conteúdo com o intuito de obter aporte para a resposta do que buscamos em nossa pesquisa, do mesmo modo que, buscamos entender o caráter subjetivo dos conteúdos produzidos pelos sujeitos a partir de suas interlocuções.

Após a aplicação dos questionários e a coleta dos dados, identificamos os temas e categorizamos os elementos de respostas, que correspondem ao conjunto de ideias comuns aos sujeitos da pesquisa, conforme o que Bardin (2011) apresenta sobre os processos inversos de categorização:

O sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação.

Em resumo, a análise de conteúdo deve ser empregada quando se quer ir além da possível interpretação, da leitura simples do que está colocado, visto que, propõe-se aferir hipóteses, idealizar o que está por trás de cada mensagem revelada, ultrapassando a superficialidade.

Com base nas enunciações produzidas pelos sujeitos, registrados em questionários dissertativos, procuramos compreender os temas expostos em seus argumentos. Com esse objetivo, fizemos de início uma “leitura flutuante”, que significa o primeiro trato com o material a ser analisado, em nosso caso, os questionários respondidos pelos sujeitos da

pesquisa. Para tal, cumprimos as seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e a pertinência.

A pesquisa, conforme mencionado anteriormente, buscou conhecer a opinião/visão dos sujeitos acerca da “Nova” política para o Ensino Médio considerando as concepções iniciais de mudanças. Entre os sujeitos escolhidos estão os Coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Informática, Informática para Internet, Redes de Computadores e Edificações; e os demais sujeitos, são: Diretor (a) de Políticas de Educação Profissional da Pró-Reitoria de Ensino, Diretor de Cursos Técnicos Integrados e a Coordenação Pedagógica do Campus Rio Branco. Tais gestores foram importantes para as mudanças no currículo dos Cursos EMI, pois atuaram nos debates para as mudanças nos currículos dos cursos e foram responsáveis pelas mudanças nos PPC's dos Cursos EMI ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa que tiveram suas enunciações analisadas foram: um (1) Diretor (a) de Políticas de Educação Profissional - DPEP; um (1) Diretor (a) de Cursos Integrados - DDCTI; um (1) Coordenador Pedagógico– CP; 4 (quatro) Coordenadores (as) dos cursos integrados ao Ensino Médio (C1, C2, C3, C4), totalizando sete profissionais.

Este estudo considera o processo de escolha dos dados como instrumento importantíssimo para a delimitação do objeto, a escolha da metodologia e a redação final do texto. Enfatizamos que a pesquisa se preocupou em fazer uma análise da “Nova” política para o Ensino Médio e suas repercussões iniciais no IFAC. Nesse processo, entendemos que conhecer as concepções de seus profissionais sobre tal política seria de grande relevância, na medida em que, poderia revelar elementos, situações, singularidades que apenas a literatura e os documentos não são capazes de proporcionar na exata medida de oferecer à pesquisa um lastro maior de confiabilidade e sustentação das análises realizadas.

Aplicamos um questionário com questões sociodemográficos na tentativa de identificação do perfil dos sujeitos, trazendo informações sobre gênero, nível de escolaridade e tempo de instituição. Embora reconhecendo que, esses dados não constituem o foco central da nossa pesquisa, nosso entendimento é de que podem contribuir para integralidade e fidedignidade do estudo.

De acordo com os dados apurados, observamos uma ligeira maioria dos sujeitos é do sexo feminino com 57%, enquanto 43% dos sujeitos questionados eram do sexo masculino. Esse resultado mostra a prevalência do gênero feminino na gestão do IFAC –

Campus Rio Branco. O que indica que nos últimos anos, as mulheres vêm se destacando em áreas profissionais antes restritas ao sexo masculino. Isso indica que nessa instituição parece não existir preconceito diante do trabalho feminino. Houve percepção de que as mulheres conquistaram espaço nesse campo de trabalho, o que não influencia na análise dos dados.

Quanto ao nível de escolaridade desses sujeitos a maioria possui apenas graduação. Isso pode sugerir que existem alguns obstáculos para se alcançar tal benefício. A exigência de escolaridade pode servir como estímulo para aumentar o nível de qualificação dos sujeitos que, de fato, como mostra a pesquisa, está primando pela boa qualificação para promover o seu crescimento e atualização profissional.

Considerando que o IFAC – Campus Rio Branco iniciou suas atividades em 2010, ainda que não tivesse sede própria, observamos que a maioria dos sujeitos pesquisados tem mais de quatro anos de instituição, ou seja, esses sujeitos já acompanham as mudanças curriculares antes da Reforma. Os demais sujeitos, em minoria, observam-se que ainda estão em processo de compreensão desse fenômeno.

Com o resultado da primeira parte dos questionários, atingimos a totalidade dos dados concernente aos sujeitos pesquisados e, mais que isto, as informações necessárias para uma reflexão sobre eles.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei nº 13.415/2017 foi aprovada em 16 de fevereiro de 2017 como desdobramento da Medida Provisória nº 746/2016. Tal lei dispõe sobre a Reforma Curricular do Ensino Médio também conhecido como “Novo Ensino Médio”. Segundo Silva (2018) “a implantação da reforma nos IF’s pode gerar uma fragilização do caráter público do ensino, já que facilitaria parcerias com a iniciativa privada, além de afetar o caráter integrado do ensino”.

Dessa maneira, um dos temas escolhidos para nossa análise foi: **“A concepção dos sujeitos sobre a Lei nº 13.415/2017”**, com a intenção de conhecer as percepções dos sujeitos sobre o que dispõe a lei e se eles compreendem as possíveis consequências/repercussões nos IF’s. Para tal, apresentamos as respostas obtidas dos sujeitos para a seguinte questão: **Em sua opinião a Lei nº 13.415/2017 poderá causar**

**consequências (currículo, infraestrutura, formação dos alunos) dentro do IFAC? Se sim, cite.**

**DPEPT** – Até o momento, a Reforma não atinge os cursos do IFAC pois visa o Ensino Básico Estadual e não o Integrado, realizado pelo IFAC. Mas, há riscos de que o novo governo acabe por vincular a Reforma também aos Institutos. Até o momento, não há certezas sobre isso.

**DDCTI** – Sim. O currículo deve sofrer alterações significante pois, considerando, por exemplo, a possibilidade de cursos com carga horária maior ficarem mais próximos do mínimo, que passa a ser 1000 horas anuais. Além disso, as alterações podem gerar situações organizacionais complicadas de serem resolvidas.

**CP** – Acreditamos que sim, principalmente trazendo a possibilidade de ser realizada ou efetivada a integração curricular entre área básica e técnica.

**C1** – Sim, os currículos serão mais voltados para a formação profissional específica com maior carga horária para disciplinas técnicas e a área de atuação. Exemplo: edificações com disciplinas técnicas e predominância de extras nos demais componentes.

**C2** – Acredito que sim, pois em relação à educação física, arte, sociologia e filosofia, serão incluídos estudos e práticas, enquanto que português e matemática serão obrigatório nos 3 anos.

**C3** – Acredito que não.

**C4** – Não minha opinião sim, retira do aluno a possibilidade de acesso a disciplinas e conteúdos importantes para sua formação global.

Considerando as respostas dos sujeitos, observamos que a maioria compreende o conteúdo dessas mudanças e acredita que elas poderão alterar o currículo do ensino médio integrado e dentro da própria instituição. Quanto ao currículo compreendem que haverá possibilidade e efetivação da integração curricular, diferentemente do que sugerem Silva e Scheibe (2017) ao afirmarem que “[...] a profissionalização como uma das opções formativas implica uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização por meio de parcerias com o setor privado”.

Os avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação ocasionam um domínio e o contato mais rápido de conhecimentos. Essa velocidade exige da educação uma adequação ao seu ritmo o que remodela as práticas, atitudes e valores e o próprio cotidiano de trabalho dos indivíduos. O projeto de Reforma do Ensino Médio tem como marca o começo de uma análise sobre a conjuntura econômica e social e a crise que envolve a educação no qual Maia e Carneiro (2000) alegam que:

A chamada “crise da educação” já fazem parte dos debates que acompanham a trajetória profissional de todos que trabalham na área. Só que, agora a “crise” muda de natureza. A exigência de mudança vem de um movimento que atinge toda a sociedade. Vem de “fora” dos sistemas educativos.

Num exame no texto da Lei nº 13.415/2017, é possível deduzir um fluxo em direção a uma proposição de formação mais delimitada, desconsiderando o caráter mais totalizante reconhecido pela LDBEN de 1996. Ainda que a própria lei recomende, a princípio, que os

currículos respeitem a formação integral do indivíduo, certos conhecimentos científicos persistem como mais valorizados do que os outros, ocorrendo assim, maior fomento para determinadas áreas de acordo com o que diz o artigo 35 – A § 7º “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Ainda sobre a Lei nº 13.415/2017 elegemos o tema: “**A adequação do currículo do Ensino Médio no IFAC e as possíveis resistências**”. Em 2016 o Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE propôs ao CONIF o estabelecimento de diretrizes para a oferta dos cursos EMI. Dessa forma, foram elaborados dois documentos: o Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio e integrado e a implementação do currículo nos IF’s e em 2017 a Agenda de Fortalecimento do EMI na RFEPCT. Esses documentos se apresentam como instrumentos de repúdio a Lei nº 13.415/2017, para tanto é necessário analisar como os IF’s, em seu respectivo campus, tem se manifestado em relação a lei.

Dessa maneira, abaixo discorreremos sobre a opinião dos sujeitos acerca de possíveis resistências com base na seguinte questão: **Existem resistências dentro do IFAC para adequação do novo currículo do Ensino Médio Integrado? De qual ordem? De onde partem? Se sim, comente.**

**DPEPT** – Resistência quanto à aplicação da reforma no IFAC, sim. Isto parte do CONIF pois seria como perdermos a integração. Sobre resistência para a integração curricular, isso não se aplica ao IFAC.

**DDCTI** – Conheço resistências a partir de falas, em situações informais, de colegas, como: “Agora querem acabar com a minha disciplina”.

**CP** – Não tenho percepção confirmadas sobre essa resistência.

**C1** – Não se pode afirmar sobre resistência, existe uma temeridade sobre como serão a distribuição das áreas de conhecimentos no currículo e a respectiva distribuição de cargas horárias.

**C2** – Sim, a proposta é trabalhar o projeto de prática profissional integrada (PPI) envolvendo no mínimo 2 disciplinas da área básica e 2 da área técnica. Dos docentes que não dialogam.

**C3** – Acredito que sim. De ordem política/ideológica.

**C4** – Sim, principalmente por parte dos docentes que pretendem de fato contribuir com uma formação legítima para o aluno.

A interpretação da fala do sujeito DDCTI, baseia-se na mudança que a Lei nº 13.415/2017 anuncia nos artigos 35 e 36 da LDBEN de 1996:

Art. 35 – A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Percebemos que, embora as disciplinas de arte, educação física, sociologia e filosofia tenham sido contempladas na lei, ainda há uma discordância em relação ao tratamento dado ao conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Isso é notável ao analisarmos a matriz curricular dos cursos integrados ao ensino médio do IFAC, em três anos de curso o aluno tem 360 horas da disciplina de Matemática e 90 horas da disciplina de Sociologia. Isso reflete na preocupação que os docentes têm ao perceber que existe uma possibilidade de suas disciplinas não serem ofertadas.

O IFAC elaborou no final do ano de 2016 e início de 2017 um documento chamado *Plano de Trabalho para consolidação da integração curricular no âmbito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio*. Esse documento tem por objetivo reformular o currículo desses cursos, considerando demandas de ordem técnica e social. Para justificar a oferta dos cursos em três anos considerou a demanda social, visando o aumento da oferta dos cursos EMI como forma de dirimir os impactos negativos da Relação Professor x Aluno – RAP. Para analisarmos se essas alterações colaboram para a integralização do currículo dos EMI do IFAC – Campus Rio Branco escolhemos o seguinte tema: **“A integração do currículo do Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional no IFAC”**.

Segundo Silva (2013):

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, a superação da simples justaposição de disciplinas e implicaria também a tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Implicaria, portanto, a configuração de um currículo integrado. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos.

As políticas de currículo propostas pelos organismos internacionais, no qual tem como objetivo a “melhoria da economia nacional” através de uma relação “acanhada” da escola, mercado de trabalho e o reconhecimento das competências e habilidades associadas ao emprego, além do controle acentuado sobre o currículo e a avaliação, atenuação dos custos da educação para o Estado, fazem com que esses organismos

recomendem uma investidora maior nas propostas de integração curricular, tendo como inferência o papel da educação, ou seja, alcançar os níveis da competitividade internacional e o desenvolvimento social ou garantir aos cidadãos acesso ao mercado de trabalho.

No que diz respeito ao Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) fundamentam as mudanças pela evolução da tecnologia e da base produtiva, justificando a reforma como necessidade de ajuste entre escola e mundo do trabalho e as transformações de ordem econômica. Ao refletirmos sobre as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM é visível a estreita relação entre mundo tecnológico e trabalho e a educação escolar em diversas partes do texto.

Consoante a Lei nº 13.415/2017 as mudanças no currículo são para torná-los mais flexíveis, porém propõe uma fragmentação dos conhecimentos. Vejamos abaixo como os sujeitos compreendem esse assunto ao responder a seguinte questão: **Como você vê a integração do currículo do Ensino Médio com a Educação Profissional no IFAC?**

**DPEPT** – A Educação Profissional (pela LDB) pode ser realizada por meio de cursos técnicos em 3 formas: integrada, subsequente e concomitante. Assim sendo, a integração é excelente para reunir as categorias Educação e Trabalho em uma proposta de formação cidadã.

**DDCTI** – Percebo que a integração é bem maior e melhor que antes, pelo menos na teoria (PPC), com a descrição de áreas de integração nas ementas e a prática profissional integrada possibilitando o diálogo dos eixos básico, politécnico e tecnológico. Na prática, muitas vezes não acontece por indisposição dos professores.

**CP** – Vejo de forma muito positiva e com possibilidade de oferecer aos jovens estudantes da educação básica nas possibilidades de escolhas para o mundo do trabalho e estudos posteriores.

**C1** – Sim, no atual processo é perceptível a integração dos conteúdos, ainda que seja necessário destacar a dificuldade de entendimento do currículo por parte dos docentes, que frequentemente não respeitam as ementas das disciplinas.

**C2** – O curso de Redes é bem extenso e causa um desgaste muito grande no aluno que almeja desenvolver nessa área pois são 16 disciplinas onde cada professor joga em cima do aluno uma responsabilidade que poucos conseguem acomodar sem maiores transtornos.

**C3** – De forma tímida. Apesar de termos as práticas profissionais integradas no PPC do curso, estas ações são isoladas para o cumprimento da grade.

**C4** – Para mim é um desafio necessário, precisa-se superar as dificuldades na execução desse novo modelo de currículo. Ampliar as discussões e práticas.

É importante destacar que a reforma propõe o ensino por competência fazendo com que a educação perca seu sentido crítico, uma vez que sua finalidade se volta para o saber-fazer do mundo do trabalho. Lopes (2002) afirma que:

A integração curricular contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado.

Muito se vê nas enunciações dos sujeitos o termo “integração” e o quanto eles concordam que a integração é importantíssima para a formação geral e sólida, apesar de ainda existirem dificuldades para a implantação dessa metodologia. No entanto, encontram dificuldades para efetuar a integração dentro dos cursos integrados do IFAC – Campus Rio Branco conforme anunciações a seguir: **Existem dificuldades para a integração das disciplinas da base comum com as de formação profissional no IFAC? Se sim, quais?**

**DPEPT** – Sempre existe, pois, a formação dos professores foi em “caixinhas”. Assim, é difícil pensar uma disciplina integrada a outra (s).

**DDCTI** – Sim. A principal dificuldade diz respeito ao relacionamento interpessoal ente os professores (falta de diálogo).

**CP** – Sim. Sempre que se faz necessário realizar mudanças no currículo surgem as dificuldades tanto ao decidir o que é prioritário como em integralizar realmente as áreas de estudo.

**C1** – sim, principalmente pelo protagonismo que cada área procura ter, muitas vezes deixando de lado o objetivo do instituto e trabalhando apenas pela manutenção da carga horária, fora que é muito complexo trabalhar uma formação profissional com uma ...

**C2** – Em alguns casos sim, pois a técnica não dialoga com a base e vice-versa.

**C3** – Sim. As disciplinas técnicas pouco dialogam com as de base comum e vice-e-versa.

**C4** – Sim! Quando os professores têm que trabalhar um simples projeto integrador juntos, existe barreiras de ambos os lados.

Um dos termos mais citados pelos sujeitos diz respeito ao relacionamento interpessoal dentro da instituição. Os problemas de relacionamento geram conflitos que afetam diretamente o desempenho da instituição de forma geral, sendo a comunidade escolar a mais prejudicada. Quando são construídas relações harmoniosas, professores e demais profissionais estimulam e incentivam os seus alunos, criando um ambiente de ensino favorável ao aprendizado e a vida em cidadania. Caso isso não ocorra, os alunos podem sentir rejeição, terem prejuízos educacionais e favorecimento de uma competitividade nada saudável dentro da instituição. Essa é uma situação muito preocupante e um desafio para Gestão do IFAC.

Para termos uma compreensão da atuação da gestão do IFAC escolhemos o tema: **As ações da Gestão do IFAC e a Reforma do Ensino Médio**. Observamos nos enunciados dos sujeitos sobre orientações em relação à integração curricular a partir da resposta do seguinte questionamento: **Você recebeu por parte da Gestão alguma orientação sobre como será integração curricular dentro do Projeto Pedagógico Curricular dos cursos integrados do IFAC? Comente.**

**CP** – Cheguei após a reformulação dos PPC's, e venho me apropriando desses estudos.

**C1** – Ainda não foi dada nenhuma orientação.

**C2** – Sim, a prática profissional integrada busca incentivar a pesquisa como princípio educativo promovendo a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através de incentivo à inovação tecnológica.

**C3** – Sim. Com o uso da PPI (prática profissional integrada) para promover a integração entre as disciplinas.

**C4** – Sim! Recebemos algumas orientações durante o I e II seminário da rede.

Em relação às orientações para integração percebemos nas respostas dos sujeitos que a Gestão do IFAC tem se esforçado para orientá-los dentro da legalidade. Isso é muito importante para que juntos possam buscar a melhor forma de proporcionar uma formação geral e sólida. Porém, ao que expressam os sujeitos coordenadores de curso essas mudanças ainda precisam ser mais elaboradas, conforme as respostas apresentadas à questão: **Você tem conhecimento a respeito das mudanças no currículo do Ensino Médio Integrado no IFAC? Comente.**

**C1**– Somente no aspecto legal ainda não foi apresentado uma proposta real para discussão.

**C2** – Sim, precisamos revisar urgentemente pois existem conteúdos importantíssimos que não constam no currículo e precisam ser ministrados.

**C3**– Desconheço.

**C4**– Sim! Principalmente com relação a diminuição de carga horária para algumas disciplinas.

Para que a integração curricular aconteça de fato, é necessário que a instituição faça planejamentos e orientem os professores e a coordenação pedagógica no agir sobre as mudanças propostas pela reforma. Dessa forma, os profissionais poderão atuar como formadores de um currículo integrado crítico como afirma Rodrigues (2005, p. 3):

Referenda-se a integração como forma de perseguir não só a melhoria da aprendizagem dos alunos, como também consolidar a função social da escola marcando nosso posicionamento, enquanto uma perspectiva curricular crítica na qual aposto. Um posicionamento que requer o desafio de entender qual o significado de disciplina científica e disciplina escolar, para fazer a opção pela base que contemplará a integração.

No entanto, as respostas dos sujeitos demonstram que ainda não “saiu do papel” o planejamento entre os professores da base comum e técnica. Isso está evidenciado nas respostas sobre o questionamento: **Você participou de algum planejamento entre professores da base comum e da base técnica para adequação do novo currículo? Comente:**

**CP** – Não, só do seminário sobre o ensino médio.

**C1** – Não foram realizadas ações de planejamento para a nova base comum com a participação das coordenações dos integrados.

**C2** – Sim, tentamos desde o início do ano fazer. Entretanto depois de duas reuniões percebemos que são feitas de forma isolada.

**C3** – Não.

**C4** – Sim! Temos planejamento mensal para alinhamento do novo currículo.

A participação desses sujeitos na organização do currículo do ensino médio integrado é de grande importância, pois o trabalho dos docentes e demais profissionais é afetado pela flexibilização, como por exemplo, a exclusão de disciplinas que antes eram obrigatórias e que agora restringem a oferta das outras com o objetivo de atender as demandas do mercado de trabalho, aumentando o desemprego para os profissionais dessas disciplinas.

Outro fator preocupante é a diminuição da carga horária de disciplinas como arte, sociologia, entre outras, o que já tem acontecido nos cursos integrados do IFAC – Campus Rio Branco e que significa desvalorização da carreira profissional, causando possíveis perdas salariais.

Ao finalizar esta seção, ressaltamos que procuramos colocar em destaque as questões centrais que embasaram o questionário, tendo claro que nem todos os elementos puderam ser explorados em virtude de ocupar posição secundária na pesquisa, mas que podem ser relevantes em outros estudos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o intuito de investigar as concepções iniciais dos profissionais atuantes no ensino médio integrado do IFAC, considerando a análise dos temas e categorias apresentada anteriormente, observamos que o nosso objetivo foi alcançado.

Na busca em conhecer como os sujeitos envolvidos diretamente no processo de implementação dessa “Nova” Política do Ensino Médio se posicionam, se existem resistências, de onde emergem e de qual ordem, é importante registrar que não encontramos resistências. Tais sujeitos afirmam que não existe diálogo entre os professores da educação básica e os professores da educação técnica o que dificulta e atrasa o processo de integração curricular.

Ficou evidente que a Reforma do Ensino Médio trouxe mudanças não somente no currículo, mas também na organização administrativa do IFAC. Nessa perspectiva, a pesquisa levou-nos a refletir sobre uma suposta ausência por parte da Gestão, em relação à importância da integração curricular e dos possíveis danos que a reforma pode ocasionar ao ensino.

Não podemos perder de vista ao finalizar esta pesquisa que durante muito tempo o aspecto mais importante da educação profissional foi o aspecto ligado ao econômico. Atualmente os IF's buscam mostrar a importância da educação profissional como um aspecto social que contribui para o desenvolvimento de um país. Nessa lógica, queremos corroborar com o que afirma Pereira (2010) quanto à importância dos IF's para a sociedade:

A implantação dos IFET's guarda estrito vínculo com o objetivo de desenvolvimento de uma educação profissional cidadã, comprometida com a construção de um país mais digno e ético, uma educação que alcance diferentes grupos e espaços sociais. Em síntese, o papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social.

Preparar mão de obra racional e crítica para cumprir a demanda solicitada pelo mercado de trabalho são dois princípios que, em alguns pontos se contrapõem e, por inúmeras ocasiões não se correspondem. Entender o homem como construtor do seu produto e, portanto, formador de si mesmo é entender sua conduta na natureza.

É preciso registrar que há muito tempo o ensino médio brasileiro vive um panorama de políticas públicas desafiadoras. A dualidade curricular é apenas um dos obstáculos enfrentados por essa etapa da educação básica. Embora a LDBEN de 1996 tenha tentando solucionar esse aspecto a Lei nº 13.415/2017 trouxe consigo a não diversificação do conhecimento para a educação dos jovens brasileiros.

Com base na nossa análise, parece que a Reforma do Ensino Médio se mostra limitada ao potencial desse nível de ensino, proporcionando um estímulo a ótica utilitarista e intensificando a dualidade educacional.

A presente pesquisa também oferece indícios relevantes a serem observados em futuros planejamentos realizados na instituição para adequação do currículo, oferecendo subsídios para o aprimoramento e debates sobre a implantação da reforma.

O desenvolvimento do estudo se deu em momento oportuno, visto que a reforma do ensino médio iniciou com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, porém temos claro que ainda é cedo para afirmar as repercussões maiores que poderão ocorrer, principalmente, em um contexto em que a privatização dos espaços de educação pública, caminha a passos largos.

Reconhecemos, por fim, que não temos pretensões de esgotar o assunto e que a presente pesquisa é apenas uma pequena contribuição para a discussão acerca dessa temática, podendo ser questionada/refutada em futuros estudos.

## 5. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.html)>. Acesso em: 10/09/2017.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LOPES, A.C. **Currículo e Competência**. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAIA, E.; CARNEIRO, M. **A Reforma do Ensino Médio em questão**. 1 ed. – São Paulo: Biruta, 2000.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PEREIRA, L.A.C. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf)>. Acesso em: 24/01/2019.

RODRIGUES, M.C.C. **A integração curricular na prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais em uma escola organizada em ciclos de formação humana**. 2005. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT12-2938--Int.pdf>>. Acesso em: 22/08/2019.

SILVA, M.R. (Org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. **Entrevista ao site Notícias Sindicais**. MEC pressiona pela implantação da Reforma do Ensino Médio em Institutos Federais. 26 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<http://apufpr.org.br/mec-pressiona-pela-implantacao-da-reforma-do-ensino-medio-em-institutos-federais/>>. Acesso em: 10/09/2018.

\_\_\_\_\_. SCHEIBE, L. A Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e Lógica Mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESDOBRAMENTOS NO CURRÍCULO PAULISTA: UM OLHAR A PARTIR DE DIRETORIAS DE ENSINO

**Rodrigo Rios Nascimento<sup>1</sup>, Paulo César de Faria<sup>2</sup>, Elaine Gomes Matheus Furlan<sup>2</sup>,  
Viviani Zorzo<sup>3</sup>**

1. Centro Educacional SESI-SP 083 de Rio Claro, Rio Claro, São Paulo, Brasil;
2. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, Araras, São Paulo, Brasil;
3. Secretaria Municipal de Educação de Araras, Araras, São Paulo, Brasil.

### RESUMO

Este trabalho, como um recorte de uma dissertação de mestrado, tem o objetivo de apresentar as concepções e as expectativas que os representantes de duas Diretorias de Ensino do estado de São Paulo possuem a respeito da BNCC, focalizando o processo da sua implementação nas respectivas redes de ensino e escolas. Considerando que uma mudança curricular não tem impacto apenas na escola, mas acontece de forma ampla alterando os ambientes sociais, políticos, econômicos e culturais, discutimos criticamente os possíveis impactos e desdobramentos da proposição de uma normativa que orientará a elaboração dos currículos nacionais, regionais e locais. Neste sentido, as orientações propostas por Gimeno Sacristán (2017) são fundamentais no sentido de estudar e analisar os currículos no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados. A partir da perspectiva da pesquisa qualitativa a investigação envolveu a participação voluntária de representantes de duas Diretorias de Ensino no interior do estado de São Paulo, participando de entrevistas, evidenciando os contextos em que atuam. As análises dos dados obtidos foram fundamentadas na Análise Textual Discursiva, com o estabelecimento de categorias contemplando as compreensões, o processo de elaboração e implementação da BNCC e do currículo paulista. Os resultados apontam para uma grande preocupação em adequação e avaliação do que deve ser seguido, aprendido, direcionado e executado. No entanto, percebe-se a grande importância das Diretorias de Ensino e suas respectivas responsabilidades no processo de implementação curricular.

**Palavras-Chaves:** BNCC, Currículo Prescrito e Implementação Curricular.

### ABSTRACT

This work, as an excerpt from a master's dissertation, aims to present the conceptions and expectations that the representatives of two Boards of Education in the state of São Paulo have about the BNCC, focusing on the process of its implementation in the respective networks. teaching and schools. Considering that a curricular change does not only have an

impact on the school, but happens broadly, changing the social, political, economic and cultural environments, we critically discuss the possible impacts and developments of the proposal for a regulation that will guide the preparation of national curricula, regional and local authorities. In this sense, the guidelines proposed by Gimeno Sacristán (2017) are fundamental in order to study and analyze the curricula in the context in which they are configured and through which they are expressed in educational practices and results. From the perspective of qualitative research, the investigation involved the voluntary participation of representatives of two Education Boards in the interior of the state of São Paulo, participating in interviews, highlighting the contexts in which they operate. The analysis of the data obtained was based on the Discursive Textual Analysis, with the establishment of categories covering the understandings, the process of elaboration and implementation of the BNCC and the São Paulo curriculum. The results point to a great concern in the adequacy and evaluation of what should be followed, learned, directed and executed. However, the great importance of the Teaching Boards and their respective responsibilities in the process of curriculum implementation is perceived.

**Keywords:** BNCC, Prescribed Curriculum and Cultural Selection Curriculum Implementation.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte da dissertação de mestrado “Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista” (NASCIMENTO, 2020) defendida no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos, campus de Araras, SP, em março de 2020.

De antemão apresentamos aspectos envolvidos na elaboração do currículo, por meio de uma prática complexa e que envolve a experiência obtida pelo aluno na escola, os conteúdos educacionais envolvidos, as prescrições e orientações dadas pela administração educacional, o projeto pedagógico da escola, a tecnologia disponível para sua implementação, o desenvolvimento histórico, sócio-político, científico, cultural e de ordem filosófica daqueles que o vivencia.

Sendo assim, uma mudança curricular não tem impacto apenas na escola, mas acontece de forma ampla alterando os ambientes sociais, políticos, econômicos e culturais. É nesse sentido, que discutimos criticamente os possíveis impactos e desdobramentos pela proposição de uma base nacional curricular que orientará a elaboração dos currículos escolares.

O atual momento da educação brasileira é caracterizado pela presença de uma base curricular de abrangência nacional, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

que se apresenta como uma norma nacional com orientações para elaboração de currículos em todas as escolas brasileiras, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018).

Dada a inerente efervescência envolvida na elaboração, divulgação e implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, que servirá de guia para elaboração de currículos num país heterogêneo como o Brasil, é plausível uma análise desse documento, de modo a questionar sobre suas reais intencionalidades, seus possíveis desdobramentos como, por exemplo, a sua influência na elaboração de currículos regionais e locais.

Para fazer essa análise, as orientações propostas por Gimeno Sacristán (2017) são muito úteis, quando afirma que analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados. O contexto – entendido aqui como um conjunto de fatores sociais, políticos, históricos, culturais, pessoais e o próprio contexto da aula – é uma característica que não pode ser ignorada na elaboração de um currículo, e não pode ser determinada e imposta por uma amostra simplificada de uma única realidade, um único recorte.

Considerando que o documento referente a BNCC se autodenomina “caráter normativo” (BRASIL, 2018), entendemos que, no momento da seleção cultural que configura o currículo comum para todos, se torna necessário contemplar as necessidades atuais da educação e da sociedade pois, os currículos modernos devem ir além dos conhecimentos considerados clássicos e devem atender “aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do meio ambiente, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2018).

Nesse sentido, não há uma negação dos conhecimentos clássicos na elaboração de um currículo, mas uma atenção também para a dimensão cultural, social, ética, entre outras, que devem fazer parte da composição de um currículo, e isso demandará consenso social e pedagógico no sentido de se estabelecer o núcleo básico da cultura para todos.

Diante disso se mostrou relevante conhecer a seleção cultural dos conhecimentos indicados na BNCC e o modo como isso está organizado no documento em si. De maneira especial também se mostrou relevante conhecer as ações previstas para a sua implementação.

Durante o período de consulta pública, para posterior elaboração do documento da BNCC, foi veiculada em diversas mídias a participação da sociedade civil, em especial dos profissionais de educação, na formulação de sugestões que, supostamente, seriam consideradas durante a construção dessa prescrição curricular. O documento se coloca

como resultado da “participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018).

Contudo, Viera e Feijó (2018) alertam para a dificuldade de se contextualizar a Base nas diversas realidades locais devido “as diferenças, a pluralidade e a diversidade da cultural brasileira”. Eles atrelam essa dificuldade a alguns fatores, dentre eles, a falta de política de valorização do professorado e da escola de um modo geral, como o cumprimento do piso nacional do magistério em muitas regiões brasileiras, o que, segundo os referidos autores, não parece ser uma preocupação dos elaboradores da BNCC.

Neste momento nós nos encontramos diante de documento oficial da Base, que já está homologado, e precisamos entendê-lo de diferentes maneiras: quanto a possibilidade da elaboração de uma prescrição curricular para os níveis estaduais e municipais, quanto às implicações na elaboração de meios que nortearão o trabalho dos professores nas escolas, quanto ao modo como os professores estão conhecendo este material, quanto às vozes dos agentes educacionais que se utilizarão dele para o trabalho na escola e entender sobre as possíveis ações futuras de ordem administrativa. Estas temáticas não foram encontradas nos trabalhos científicos analisados por nós, e buscar esses entendimentos fez parte das nossas aspirações.

Para o estudo destas temáticas nós nos debruçamos na análise da BNCC e nas falas dos agentes educacionais levando em consideração os pressupostos teóricos apontados por Gimeno Sacristán (2017), como os conceitos de currículo prescrito e de currículo apresentado aos professores. Além do documento oficial, normativo para todo o Brasil, analisamos as falas dos profissionais de educação – professores, coordenadores de escolas, representantes de diretorias de ensino – que estão, mais do que qualquer outra instância, intimamente relacionados à BNCC na sua implementação e na sua utilização para elaboração do currículo a ser praticado em cada escola.

Contudo, o nosso objetivo aqui é apresentar as concepções e as expectativas que os representantes de duas Diretorias de Ensino do estado de São Paulo possuem a respeito da BNCC, mais especificamente do processo da sua implementação nas respectivas redes de ensino e escolas.

## 1.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESDOBRAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO PRESCRITO

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que orientará a formulação de currículos para todas as escolas brasileiras, sejam elas da rede pública ou da rede privada. O documento em que a Base se materializa a define como:

De caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

Desde a sua elaboração, a BNCC vem sendo alvo de críticas científicas, um dos motivos é em relação ao modo com o documento foi elaborado e os agentes envolvidos na sua elaboração – instituições públicas e privadas – como já investigado por Macedo (2014), Rocha (2016), Rodrigues (2016), Heleno (2017), Rocha e Pereira (2018) e Nascimento (2020).

Embora a BNCC não se configure como um currículo, ela apresenta as características do que Gimeno Sacristán (2017) denomina de “currículo prescrito” e que está a serviço do “campo econômico, político, social, cultural e administrativo” (p. 103); o autor esclarece que:

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. a história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de uma país para outro (GIMENO SACRISTÁN, 2017).

A partir disso, entendemos aqui o currículo numa perspectiva dinâmica oriunda das práticas educacionais, portanto sua elaboração deve considerar o contexto da qual a sociedade faz parte, o que pode não ser uma tarefa simples quando se trata de um país multifacetado e diverso como o Brasil, em que, no nosso sistema curricular há um subsistema de ordem política e administrativa que normaliza uma base comum para todo o território nacional.

As políticas e o sistema administrativo interferem de modo a definir – inclusive de modo implícito, sem evidências claras – o tipo de sociedade que se quer formar e as

concepções de educação que se tem como pano de fundo do cenário social a ser construído, ou seja, o currículo pode ser entendido também como um meio de controle.

A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores. A determinação da ação pedagógica nas escolas e nas aulas está em outro nível de decisões. Quando se responsabiliza a administração, [...], de defeitos detectados na prática do ensino, como é o caso, por exemplo, da sobrecarga de programas, se está esquecendo desses outros níveis de determinação nos quais o currículo se fixa e ganha significação para os professores (GIMENO SACRISTÁN, 2017).

Ao trata-se de currículo prescrito pelo sistema administrativo, no caso do Brasil, estamos falando sobre as diretrizes, os parâmetros ou orientações curriculares propostas pelas secretarias de educação, ou de modo mais abrangente pelo Ministério da Educação (MEC). Entretanto, se essas prescrições não forem oriundas do contexto escolar, se elas partirem de um sistema político administrativo distante da escola, poderá fazer com que, muito possivelmente, o currículo prescrito fique distanciado do que realmente é trabalhado em sala de aula, sem considerar, por exemplo, a diversidade regional de um país tão extenso e heterogêneo como é o nosso.

Nesse sentido, cada região ou estado brasileiro poderá elaborar seus currículos regionais ou locais por meio da BNCC (entendida aqui como uma prescrição curricular). O estado de São Paulo já possui um currículo regional qual foi elaborado levando em consideração os preceitos da BNCC, o Currículo Paulista (CP) (SÃO PAULO, 2019).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) dispõe de Diretorias Regionais de Ensino (DE) distribuídas por todo o estado. Estas diretorias têm a função de gerenciar as atividades das escolas vinculadas a elas, bem como orientar quanto às questões curriculares ao lado da SEE-SP. Sendo assim, as DE possuem uma importância singular na implementação da BNCC e do CP.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

Por aprofundar a compreensão de um grupo social, ou de uma organização, sem a preocupação com uma representação numérica quantitativa, esta investigação classifica-se naturalmente como uma pesquisa qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A investigação foi possibilitada a partir da participação voluntária de representantes de duas Diretorias de Ensino – um deles atua como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de Matemática e outro como Professor do Coordenador do Núcleo Pedagógico de Linguagens – chamaremos aqui, respectivamente, de RDEA (representante da Diretoria de Ensino A) e RDEB (representante da Diretoria de Ensino B).

Os dados foram obtidos a partir da elaboração de um roteiro prévio que norteou a realização de entrevistas semiestruturadas. A escolha pela entrevista semiestruturada se justifica a partir de argumentos epistemológicos, éticos, políticos e metodológicos como sugere Poupart (2010).

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que a exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista do tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores (POUPART, 2010). [Grifo no original]

Para auxiliar na compreensão das experiências que os agentes educacionais supracitados (RDEA e RDEB) vivenciaram nos contextos em que atuam, as análises dos dados foram fundamentadas na Análise Textual Discursiva (ATD) entendida por Moraes e Galiazzi (2016) como uma “metodologia de análise qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”, objetivando “a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”.

Como orienta a ATD consideramos o conteúdo das entrevistas transcritas como o *corpus* a ser analisado, o qual foi dividido em unidades de análise que reagrupadas geraram as categorias de análise (unitarização e categorização). As categorias geradas puderam ser nomeadas como segue:

- a) Compreensões acerca da BNCC;
- b) Processo de elaboração da BNCC;
- c) Implementação da BNCC;
- d) Currículo paulista;
- e) Considerações acerca da BNCC.

Essas categorias possibilitaram o entendimento da posição das Diretorias de Ensino, por meio dos seus representantes, sobre a BNCC. Os resultados serão apresentados a seguir.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 O QUE DIZEM OS REPRESENTANTES DAS DIRETORIAS DE ENSINO

Para cada categoria descrita, os representantes das duas DE selecionadas, RDEA e RDEB, responderam às questões evidenciando a situação vivenciada por eles até a época da investigação.

Os representantes das Diretorias de Ensino apresentam um discurso de entendimento sobre a BNCC bem próximo do que o documento oficial se define, entendendo como uma norma de abrangência nacional como diz RDEA e RDEB, respectivamente:

Para todo segmento de educação do país é um norteador, um documento orientador, um documento que vai nortear as competências e os objetos de conhecimento básicos determinados para todas as crianças nessa faixa etária. Então eu vejo como um documento importantíssimo, até mesmo para gente alinhar o que a gente espera de determinação de algo único para todas escolas do país de Norte a Sul. Desde lá do Norte ao Sul do país. A gente ter uma fala única com relação ao que deve ser desenvolvido de competências mínimas, habilidades mínimas e competências para desenvolver essas crianças (RDEA).

A BNCC para essa diretoria de ensino é um documento norteador de todo o nosso trabalho (RDEB).

Embora esses profissionais do âmbito da gestão da educação expressem conceitos bem próximos do que é exposto no documento oficial da Base, Nascimento (2020) ressalta que esse entendimento não ocorre de modo semelhante com os professores nem mesmo com os coordenadores das escolas e aponta que “uma das possíveis razões para este quadro pode ser explicada pelas condições de trabalho que são oferecidas ao professorado”.

Rocha (2016) apresenta os entendimentos e os posicionamentos daqueles que planejam a proposta curricular (instituições públicas e privadas) e aqueles que a legitimam e a executam (entidades científicas do campo da Educação). Foi possível observar que alguns dos entendimentos atribuídos pelas instituições públicas e privadas estão de acordo com o que os representantes das diretorias de ensino defenderam nas entrevistas. Isso pode ser constatado a partir de expressões que representam homogeneidade ou uniformização dos objetos de conhecimento, como por exemplo “algo único para todo o país”, “habilidades e competências mínimas”, ou ainda “norte pedagógico”. Por outro lado, as entidades científicas do campo da Educação tecem críticas a termos semelhantes aos

apresentados por defenderem a necessidade da diversidade curricular nas escolas. Esta dualidade nos permite argumentar que: embora a BNCC tente garantir os mínimos curriculares (homogeneização, norte e algo único no entendimento dos entrevistados), não há como deixar de considerar a diversidade curricular, pois “os currículos são diversos” (BRASIL, 2018), o que pode ser justificado, inclusive, devido as diferenças socioculturais de cada contexto.

O teor das entrevistas realizadas também indicou que a BNCC foi apresentada para as Diretorias de Ensino via Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e em outro momento com a participação de coordenadores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e, no caso de uma das Diretorias de Ensino houve a participação de professores multiplicadores na apresentação do documento da Base via DE. Esta apresentação já teve como objetivo a elaboração do Novo Currículo Paulista, um dos desdobramentos da BNCC, como pode ser comprovado nas falas dos representantes das diretorias.

Quando chegou para a gente veio via Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, eles apresentaram o primeiro documento que para análise. Ela apresentou para a gente em São Paulo, nós analisamos primeiramente as habilidades e, depois que começou a vir a versão com documento completo que a gente foi analisar o documento completo [...] foi um encontro com professores e coordenadores, onde foram discutidas as competências gerais e as competências específicas, nós chamamos um professor de cada segmento para que seja um multiplicador lá, foi discutido as competências gerais e as competências específicas atreladas às gerais e o que gente poderia... de olhar para o nosso currículo e ver o que contemplava e o que não contemplava, o que precisava ser revisto no nosso currículo, então esse movimento já ocorreu (RDEA).

A Secretaria de Educação do Estado São Paulo ela foi muito articulada em relação a isso. Primeiramente nós recebemos a Base via Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e cada PCNP de cada Diretoria estudava por área o que a Base propunha. A pedido da Dirigente Regional de Ensino dessa diretoria específica, na época ela queria que cada PCNP já fizesse um levantamento do que tinha em comum entre a Base com o currículo atual do Estado de São Paulo e o que tinha de diferenças. Então foi um pedido específico da nossa dirigente, cada PCNP a seu modo fez esse comparativo, esse estudo (RDEB).

De um lado nós temos a apresentação, e já um processo de implementação, da BNCC para as DE via SEE-SP. Do outro, as DE fazem esse movimento para as escolas na figura dos coordenadores e/ou multiplicadores. Estes reproduziram o movimento de apresentação para os professores de suas escolas por meio da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Contudo, segundo o documento da BNCC (BRASIL, 2018) houve um regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e os Municípios para formulação da Base sob a coordenação do MEC, além de uma consulta à comunidade educacional e à sociedade civil. Rocha e Pereira (2018) investigaram sobre esse processo de formulação da Base, concluindo que a participação da sociedade civil e dos profissionais ligados à educação “foi meramente formativo e que as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas, não sendo a formulação do documento, por isso, democraticamente participativa” (ROCHA; PEREIRA, 2018).

Quando os representantes das DE foram questionados sobre a participação dos agentes educacionais na elaboração da BNCC, estes não possuíam clarezas sobre a efetiva participação, especificamente no caso das necessidades do professorado:

Foi ouvido os professores? Foi ouvido a necessidade dos professores nessa questão para dar conta da abordagem na Base? Então, não sei, não dá clareza [...] Da Base nas escolas, nós tivemos um acompanhamento mais pontual para saber realmente se o professor que produziu. Se realmente o professor opinou, se ele entrou na consulta pública e fez sua indicação, e isso nós não tivemos clareza (RDEA).

Eu confesso que no processo de elaboração da BNCC eu não tomei parte, não me apropriei muito disso (RDEB).

A influência das avaliações externas na elaboração da BNCC e dos possíveis currículos que serão formulados partir dela, também foi um questionamento posto aos representantes das diretorias. Desta vez, os representantes RDEA e RDEB concordaram com o que é apresentado por Gimeno Sacristán (2017) ao considerar as avaliações externas como uma das funções reguladoras do currículo junto com outros aspectos postos como “mecanismos explícitos ou ocultos pelos quais se exerce o controle sobre a prática e a avaliação da qualidade do sistema educativo”.

Ainda segundo o mesmo autor, a avaliação de um sistema educativo por meio de uma avaliação externa, tem resultados pouco eficazes para melhorar a qualidade do sistema, e que pode ser interpretado como um domínio de sistema imposto pelo subsistema administrativo (GIMENO SACRISTÁN, 2017). A fala do RDEA faz uma referência à matriz de avaliação das provas externas como Saresp, SAEB e Prova Brasil e sua influência na elaboração da BNCC e, conseqüentemente, na construção dos currículos escolares.

Outra coisa foi o início da matriz, da grade de habilidades, principalmente na área de matemática, eu percebi que os primeiros momentos elas pareciam com um caráter muito de matriz de referência de avaliação, que depois com as indicações pública, com a audiência pública, isso foi se melhorando até a finalização, a versão final, que hoje já se limpou um pouco disso. Mas ainda percebo esse tipo de caráter dentro, o que me incomoda um pouco, porque a

gente passa a trabalhar voltando o olhar para matriz de avaliação, é como se fosse uma pedagogia da avaliação, isso me incomoda um pouco (RDEA).

O que se pode inferir aqui é que as avaliações externas poderão ditar as elaborações de currículo, visto que há uma pressão sobre a escola para alcançar os índices desejáveis, que são medidos por tais avaliações. De certo modo esta situação funciona como um controle do que será ensinado nas escolas em todos os níveis educacionais.

O RDEA chama atenção para a formação do professor de Matemática, em que o pensamento algébrico e geométrico já é abordado nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre a necessidade da formação de professores ele afirma que:

Com relação as unidades temáticas novas, eu percebo que vai demandar muita formação com relação a álgebra, principalmente nos anos iniciais, que a formação inicial do professor nem sempre aborda. E com relação a geometria também, porque a Base está apresentando muitas questões de transformação, transformação no plano e os professores iniciais têm muitas dificuldades nessas questões, então vai demandar formação (RDEA).

Muito possivelmente esta demanda na formação do professorado não é uma necessidade exclusiva dos professores de Matemática, visto que é um documento que visa balizar toda a educação escolar obrigatória do Brasil e necessita de formação docente para sua implementação.

O processo de implementação da BNCC na visão dos representantes das duas diretorias de ensino, se confunde com as orientações técnicas sobre o CP. “Nós já começamos na Secretaria um curso que já está em andamento, na verdade não é curso, a gente está com uma orientação técnica, discutindo” (RDEA). Já a representante RDEB nos apresenta um pouco mais de informações, mas é importante lembrar que o tempo das entrevistas foram bem distantes e acreditamos que algum movimento já possa ter acontecido no espaço entre a entrevista com o RDEA (novembro de 2018) e a RDEB (novembro de 2019).

Quando fala implementação da Base nós entendemos aqui que agora é a implementação do nosso Currículo Paulista que está totalmente alinhado com a Base. São Paulo começou com as primeiras orientações a respeito da implementação. A primeira orientação de São Paulo foi mês passado, foram chamados diretoras e diretores de núcleo pedagógico da diretoria, esses diretores replicaram essa primeira formação de São Paulo com os PCNP e com supervisores da diretoria. [...] Semana passada novamente os diretores do núcleo foram chamados, mas aí já não tinha relação propriamente dita com a Base, mas sim, com o novo programa de São Paulo, que é o Inova Educação com três novos componentes curriculares na nossa secretaria. É um movimento de implementação que está ocorrendo, a gente sabe que nós seremos chamados por área para implementar agora esse currículo, mas especificamente nenhuma área ainda foi chamada, a gente está na expectativa. [...] Haverá formações em São Paulo e orientações para

implementação desse currículo. Nesse momento eu não tenho nenhum norte para te dar porque eu não fui orientada em relação a nada ainda (RDEB).

Ao que esta fala indica, o CP está sendo a forma pela qual a BNCC chega até a escola em formato de currículo prescrito pelo subsistema administrativo.

Se nós formos fazer uma análise do nosso currículo que será implementado, que já chama de um Novo Currículo Paulista, existe um alinhamento e uma proximidade muito grande entre os PCN e a BNCC (RDEB).

Embora os entrevistados não tenham detalhes sobre o processo de acompanhamento da implementação da BNCC, e mesmo sobre as perspectivas pós implementação da BNCC, a RDEB apresenta os PCNP como agentes responsáveis, nesse processo, por acompanhar o desenvolvimento curricular.

Toda vez que a Secretaria implementa alguma coisa, independente de currículo ou não, sempre há o monitoramento, acompanhamento e alinhamento. Então, garanto que sim, que esse acompanhamento efetivo ocorrerá, principalmente porque a função do PCNP, na parte pedagógica, inclusive é essa, de fazer os acompanhamentos diretamente com as escolas para saber como é que está se organizando esse desenvolvimento do currículo, isso sempre ocorreu e agora de maneira muito mais intensiva, por que as escolas vão precisar de apoio em relação a isso, e os PCNP são preparados para que a gente consiga dar essa ponte que as escolas precisam de maneira mais pessoal e afetiva mas, de que maneira isso se dará? Ainda não fomos orientados pela secretaria (RDEB).

Mesmo com o processo de implementação sem detalhes, é possível entender que uma mudança curricular vai exigir mudanças em outras instâncias, principalmente no que se refere à escola e a organização das aulas. A RDEB acredita que a mudança está no ensino, mais especificamente na aprendizagem por meio do desenvolvimento das habilidades e não do conteúdo que é um meio para tal.

Se a aprendizagem é o centro, eu tenho que mudar na implementação o foco da nossa tradição, principalmente na nossa rede. O que eu vou ensinar? Quando o professor, ao planejar a aula dele, tem essa primeira pergunta a ser respondida, “o que eu vou ensinar? Substantivo? Segunda Guerra Mundial?”, com a Base o ideal é que ao planejar as aulas, eu tivesse que me atentar ao como eu vou ensinar, porque eu tenho habilidades específicas a serem desenvolvidas e para aquela habilidade ser contemplada eu preciso pensar em como eu vou fazer isso, de forma planejada e para quem eu vou fazer isso (RDEB).

Em muitos momentos o processo de implementação da BNCC se confunde com os processos de elaboração e implementação do CP que aqui é entendido como uma materialização, um desdobramento da Base.

Em contrapartida, o RDEA acredita que o CP não trará muitas mudanças.

Mudança nós não temos muitas, talvez com relação a algumas habilidades. Habilidades que não apareciam no nosso currículo e que vão aparecer agora (RDEA).

Fazendo uma análise do CP e olhando para a BNCC, fica evidente o quanto esses documentos são parecidos, inclusive, no caso do CP, em não ultrapassar o mínimo curricular prescrito na Base. Essa análise concorda com a experiência vivida pela RDEB:

As habilidades de Português previstas na Base estão presentes no currículo. O que mudou, às vezes, é que era uma habilidade muito grande, eles desdobraram em item “A”, item “B”, mas não tiveram grandes diferenças [...] Com o olhar já para o Currículo Paulista, que não foge da estrutura da Base, porque o currículo ele está completamente casado com a Base, nosso Currículo Paulista. Quem faz uma leitura do nosso currículo tem uma hora que até pensa que está lendo a Base, eles são muito próximos realmente (RDEB).

Devido à instabilidade gerada pela implementação curricular no estado de São Paulo, o ano de 2019 ficou conhecido na rede estadual paulista como o “ano de transição”, pela fala dos depoentes foi um ano turbulento em termos de currículo, por utilizar um currículo do ano de 2008 sem alterações nos meios e materiais.

Como o ano que vem é um ano de transição, nós não temos material elaborado de acordo com a Base, principalmente para os anos finais. O que os anos finais fizeram? No momento de discussão das concepções do nosso currículo e as concepções da Base, e discutimos uma melhor maneira de articular o material que a gente tem, os materiais que são lançados na rede para já irem atendendo as habilidades que são postas na Base, que a gente possa adequar. Então, eles [os professores], já estão sendo orientados de como proceder ano que vem (RDEA).

O RDEB apresenta uma consideração pessoal do que é ter uma base curricular de abrangência nacional:

Quando se pensa numa base comum para o país todo, é super importante isso, é super importante que todos falem a mesma linguagem. Se a gente quer um país igualitário de norte a sul, com as mesmas condições, eu tenho que tentar oferecer essa equidade para eles, eu acho que isso a Base traz de bom, eu vejo isso como algo bacana da Base, esse olhar para todas as crianças do país com equidade. Desde a criancinha lá do Norte e Nordeste, sem condições, que vai para escola a pé e descalça, mas o olhar que vai ser oferecido para ela é o mesmo que vai ser oferecido para as crianças daqui da nossa região, que é uma das mais ricas da América Latina, que as crianças vão de carro, vão com os pais. É oferecer para elas essas mesmas condições... condições nas funções didáticas, no intelecto, para que todos tenham condições de serem críticos, que desenvolvam o funcionamento crítico igual. Não é porque ela está lá andando descalço, que ela não tem a capacidade de ter o mesmo intelecto que uma criança que está aqui. Isso é o que eu acho que traz de mais importante na Base, o que eu vejo de importante na base (RDEA).

Esse depoimento vai ao encontro do que defendem os estudos na área de currículo: um currículo plural, heterogêneo, equitativo, diverso e dinâmico. O fato de termos uma mesma base curricular para todas as escolas não garante que a aprendizagem será a mesma em todos os locais, nem mesmo na mesma sala de aula, isso pode ser entendido levando-se em conta a não neutralidade de cada aluno, de cada família, de cada professor, escola, comunidade, cidade, estado, entre outras instâncias. As diferenças culturais interferem no desenvolvimento curricular e escolar como um todo.

Deve-se ter presente, seja qual for a opção curricular que em cada caso se adote, que todos esses componentes culturais transformados em conteúdos do currículo oferecem desiguais oportunidades de conexão entre a experiência escolar e a extraescolar nos alunos procedentes de diferentes meios sociais (GIMENO SACRISTÁN, 2017).

Desse modo, a BNCC não dá garantia de equidade, nem ao menos de igualdade em oportunidade, embora alerte que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018).

Nós temos um documento onde vai compor os objetos de conhecimentos definidos únicos para região de Norte a Sul, com liberdade da gente colocar especificidade de cada região, uma parte tanto sociocultural e até mesmo socioeconômica de cada região, a gente sabe que tem uma diversidade muito grande no país todo então, isso eu creio que a base vai determinar (RDEA).

Essa afirmação nos leva à ideia de currículos plurais. E tomando a Base como reguladora dos mínimos, entendemos também que as especificidades de cada região devam aparecer nos currículos regionais e/ou locais, como orienta o CP.

O Estado de São Paulo é constituído por uma população representativa de diversas regiões do país. Tal especificidade evidencia a necessidade de se considerar a diversidade cultural no momento da construção do Currículo Paulista. Como previsto na LDB, os municípios têm autonomia para definir as políticas públicas que viabilizem a oferta e o acesso a um atendimento de qualidade, de forma a respeitar o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos (SÃO PAULO, 2019).

Foram apontadas também as desvantagens da BNCC, como as orientações didáticas e pedagógicas para trabalhar os objetos de conhecimento e ter maior chance de desenvolver as habilidades necessária para o alcance das competências.

Mas também tivemos retrocesso, principalmente se a gente comparar a Base com os Parâmetros Curriculares Nacionais. O que os Parâmetros trouxeram para gente? Além dos objetivos de aprendizagem, eles trouxeram também indicações didáticas, pedagógicas, coisa que a Base não traz, principalmente com relação às pesquisas, com algumas unidades temáticas. “Como a criança aprende determinada unidades temáticas? Qual a melhor forma de ensino? O que as pesquisas apontam que a criança aprende mais e melhor com relação à pesquisa desse determinado tema?

Então isso também me incomoda na Base, porque fica muito solto. Então eu acho que se a Base, além de trazer os objetos de conhecimento essenciais, deveria ter trazido também algumas questões didáticas de cada conteúdo abordado, de cada objeto de conhecimento abordado, acho que isso faltou. A desvantagem da BNCC eu já te falei, que ela não traz indicações didáticas, isso é um dificultador (RDEA).

As indicações didáticas estão diretamente relacionadas com a formação docente, os representantes das DE expuseram considerações e suas preocupações acerca da BNCC.

As minhas considerações gerais eu acho que são para que os professores principalmente, mas todos devem conhecer, conheçam o documento, estudem o documento para que possam participar dessa escuta ativa que ainda virá em relação ao ensino médio, porque essa chamada da rede é relevante e a gente não pode se omitir nesse momento (RDEB).

Essas falas exprimem a situação dos entendimentos que as duas Diretorias de Ensino têm a respeito da Base Nacional Comum Curricular brasileira, na voz de seus representantes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, duas grandes questões são postas como preocupações por parte dos entrevistados. Uma diz respeito à falta de orientação didática e pedagógica na Base para o desenvolvimento das habilidades e das competências por meio dos objetos de conhecimento. A outra refere-se a falta de espaço para formação docente como estudo, atualização e falta de recursos materiais.

Podemos inferir que o processo de implementação da BNCC ainda é repleto de lacunas quanto à informação disponibilizada, inclusive para aqueles que estão à frente deste processo. Considerando que as Diretorias de Ensino poderão colocar em ação as políticas de formação do corpo docente sobre a BNCC e, com ênfase local, apresentar, desenvolver e avaliar o Currículo Paulista que estará sendo implementado nas escolas, percebe-se a grande importância deste órgão e suas respectivas responsabilidades no processo de implementação curricular.

Há uma grande preocupação em adequação e avaliação do que deve ser seguido, aprendido, direcionado e executado. No entanto, a compreensão, apreensão e participação estão a margem deste processo, desde a elaboração da BNCC, as consultas públicas, assim como, no processo de apresentação e determinação do que deve ser seguido,

estudado, preparado, enfim, com desdobramentos em um currículo paulista, com aderência e reprodução da normativa nacional.

Após a homologação da BNCC e a chegada do currículo paulista nas escolas, o próximo desafio é sua implementação, de fato, por meio das práticas escolares. Por mais que todo o processo já esteja em curso, com um esforço para sua aderência, será preciso outro passo, definindo os currículos locais, levando em conta o currículo regional (como o Currículo Paulista para o estado de São Paulo), o contexto em que a escola está inserida e suas especificidades locais; uma vez que a BNCC indica apenas os mínimos curriculares de abrangência nacional.

Neste sentido, o campo para outras pesquisas se mostra muito fértil, assim como o debate a respeito das perspectivas e desdobramentos locais, regionais, nacionais, enfim para o campo das políticas públicas e, especialmente, para os aspectos que envolvem o currículo e a formação dos professores.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 14/04/ 2020.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009. 120p.

GIMENO SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 353p.

HELENO, C.R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva. **Rev e Ampl Ijuí**, v.3. SI, 2016.

NASCIMENTO, R.R. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista**. (Dissertação) Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de São Carlos, Araras, São Paulo, 2020.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROCHA, N.F.E. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica**: analisando os fios condutores. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

ROCHA, N.F.G.; PEREIRA, M.Z.C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, 2018.

RODRIGUES, V.A.C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SE, 2019. Disponível em: <[http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo\\_paulista\\_26\\_07\\_2019.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf)>. Acesso em: 14/04/2020.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA): A POLITECNIA COMO MÉTODO DE FORMAÇÃO HUMANA. TENSÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

**Francisco de Assis Pereira Filho<sup>1</sup>, Fernando Silva Lima<sup>2</sup>, Michelle Matilde Semiguem  
Lima Trombini Duarte<sup>2</sup> e Cláudio Magno Pereira Farias<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Bacabal, Maranhão, Brasil;

2. Universidade Federal do Tocantins (UFT), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Regional, Palmas, Tocantins, Brasil.

### RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tal modalidade de ensino apresenta-se como uma possibilidade de uma educação emancipatória capaz de transformar as vidas de milhares de jovens e adolescentes, assumindo a possibilidade de uma formação politécnica e omnilateral do ser humano. O objetivo geral do trabalho será o de elaborar uma retrospectiva histórica das políticas públicas em relação à EPT, tendo como eixo orientador a dualidade estrutural existente entre a formação de caráter propedêutico dirigida às elites e a educação instrumental proporcionada às classes populares. Contextualiza os fundamentos da educação omnilateral e politécnica, e da escola unitária de Marx e Gramsci. Caracteriza as concepções e princípios que determinaram a formulação dessa Política no IFMA. Fundamenta-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa que utiliza a pesquisa bibliográfica e documental, baseando-se em diversos documentos legais (leis, decretos, principalmente os Decretos nº 2.208/1997 e 5.154/2004) e em documentos institucionais do IFMA. Adotaremos os princípios da pesquisa qualitativa tendo como referencial investigativo o materialismo histórico dialético. Serão analisados também os elementos históricos que determinaram as políticas educacionais referentes ao ensino profissional e sua relação com a sociedade no contexto histórico da educação brasileira, em particular, as que implicaram separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, revelando o processo histórico, político e social nas quais foram construídas.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Politecnia e Omnilateralidade.

## ABSTRACT

The general objective of the work will be to elaborate a historical retrospective of the public policies in relation to the EFA, having as guiding axis the structural duality existing between the formation of propaedeutic character directed to the elites and the instrumental education provided to the popular classes. Contextualizes the foundations of omnilateral and polytechnic education, and the unitary school of Marx and Gramsci. It characterizes the conceptions and principles that determined the formulation of this Policy in the IFMA. It is based on a qualitative research that uses bibliographic and documentary research, based on several legal documents (laws, decrees, mainly Decrees No. 2,208 / 1997 and 5,154 / 2004) and institutional documents of IFMA. we will adopt the principles of qualitative research having as an investigative reference the dialectical historical materialism. The historical elements that determined educational policies related to professional education and their relationship with society in the historical context of Brazilian education will also be analyzed, in particular, those that implied structural separation between high school and technical education, revealing the historical, political process and social on which they were built.

**Key words:** Professional and Technological Education, Politecnia and Omnilaterality.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de trabalho intitulada A educação Profissional como política pública no Instituto Federal do Maranhão (IFMA): a politecnia como método de formação humana. Tensões, contradições e possibilidades, buscará apresentar os resultados da investigação a ser realizada sobre a Política de Educação Profissional (EPT), particularmente a proposta formulada pelo IFMA.

Nesse sentido, o fio condutor que dá sustentação as nossas argumentações analíticas, no âmbito desse trabalho, ancoram-se na perspectiva de que historicamente a Política de Educação Brasileira se efetivou repondo a histórica dualidade estrutural presente na sociedade e no seu modelo de desenvolvimento socioeconômico e político. Desse modo, podemos dizer que existem fortes evidências no percurso histórico dessa política pública de que as propostas educativas formatadas e oferecidas aos filhos das elites e aquelas dirigidas aos segmentos sociais mais pobres possuem diferenças substantivas que incidem na qualidade dos processos formativos, e, por sua vez, nos resultados obtidos em termos de acesso, por exemplo, à educação superior de nível universitário e também aos melhores postos de trabalho.

Assim é que tentaremos evidenciar, que desde a criação das escolas de artes e ofícios, em 1909, por Nilo Peçanha que essa segmentação se expressa na política educacional, demonstrando as particularidades do nosso modelo de produção econômico

e social que gestou uma sociedade bastante desigual e excludente, na qual alguns são preparados para realizar o trabalho intelectual e muitos são destinados para o trabalho braçal.

Nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram implantadas políticas públicas na área da Educação Profissional (EP), como Decreto nº 2.208/97 que representou uma transformação na EP de Nível Médio com o objetivo de atender as novas modificações do processo de produção. Os projetos educacionais são subsidiados pelos modelos econômicos de visão neoliberal que se caracterizaram por fragmentar a EP, tornando-a um processo formativo independente do ensino médio, criando e materializando um sistema dual: o propedêutico e o técnico-profissional.

Nesse sentido, podemos destacar que no contexto dos desafios da Educação Básica brasileira, particularmente no Ensino Médio, encontra-se a dificuldade de fazer a articulação entre EP e Educação Geral. A história da EP, com suas frequentes mudanças, vem sinalizando para a necessidade de aproximação entre essas duas modalidades – cujo desafio atualmente está colocado no centro do debate sobre a política do chamado Ensino Médio Integrado à Educação profissional.

É justamente nesse sentido, que no governo Lula, a partir de 2004, surge uma proposta política de ensino médio, orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Expressa no Decreto nº 5.154/2004, a oferta de Educação Profissional técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, cria novas expectativas para que os elementos curriculares mantenham uma relação entre teoria e prática, propiciando ao sujeito mais condições frente às mudanças e às transformações do mundo tecnológico. (BRASIL, 2007).

Ademais, ao buscarmos identificar e analisar os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram e deram sustentação à atual proposta nacional que visa articular o Ensino Médio à EP, no caso, o Decreto nº 5.154/2004 vimos que este se ancora na concepção de politecnia e de omnilateralidade vistas como estratégias de formação humana com o intuito de superar a dualidade histórica que sempre marcou essa modalidade de ensino.

Sendo assim, a nossa análise objetivará identificar, na proposta institucional formulada pelo IFMA, os princípios explícitos e implícitos que fundamentaram a política de articulação entre o Ensino Médio e a EP, isto é, buscaremos analisar como esse Instituto

Federal está traduzindo na sua proposta os fundamentos da politecnia e da omnilateralidade e como se organiza em termos de aparato político institucional para implantar essa almejada articulação, de modo que não reitere a histórica dualidade que estamos afirmando existir.

Na fundamentação teórica faremos uma retrospectiva histórica acompanhada das principais políticas públicas educacionais voltadas à formação profissional no Brasil no intuito de mostrar como a dualidade histórica entre Educação e Trabalho pode convergir para o que hoje se conhece como ensino médio articulado à EPT.

Discorreremos em seguida sobre os princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para o ensino médio (integrado à EPT) e discutiremos o porquê de uma educação politécnica e omnilateral e a articulação entre ensino médio e EPT serem os horizontes para a superação da dualidade educacional historicizada anteriormente.

Dessa maneira, esperamos que a pesquisa desenvolvida, possa contribuir, não apenas para melhoria da referida política, mas também considere aqueles que se beneficiam (e que irão se beneficiar) com essa política educacional, sendo entendida aqui para além da mera oferta ou exigência do mercado, ou seja, uma política educacional voltada para a construção de uma sociedade brasileira mais justa e democrática.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No momento histórico atual, vê-se desenhar, no quadro das políticas públicas de ensino brasileiro, um perfil de educação que não vem priorizando a integração entre educação profissional e o ensino médio. No contexto desse trajeto, essa nova face em que ora se apresenta a educação brasileira, encontra, segundo Ramos (2011), respaldo jurídico na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que incorporou o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004. Sob a égide dessa lei, a educação profissional emerge do compartimentalismo de ações oriundas de alguns segmentos oligárquicos em prol, diga-se, de uma minoria burguesa e aristocrática, e surge propondo a superação da carência educacional do povo brasileiro.

Portanto, nesse sentido, entende-se que a EPT adquiriu um caráter institucional e integralizado que traz o pressuposto de uma formação integral do indivíduo. Frente ao tema em questão, é necessário frisar que se pressupõe que as políticas públicas se constituem em instituições que agem em prol das necessidades de um povo. Com esse entendimento, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a ideia de formação integrada sugere:

Separar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Diante de tais concepções, há de se entender que uma educação integralizada pressupõe que o indivíduo assim formado adquira um preparo para o mundo e para o trabalho, não se restringindo apenas para o que o capital lhe oferece, mas que seja um cidadão capaz de interagir social e civicamente e esteja preparado para a flexibilidade permanente do mundo globalizado. Embora essa nova concepção de educação tenha, não só o embasamento jurídico, mas também o teórico sob o olhar e pensamento de vários autores, na prática, a realidade da concretização de tal política pública de ensino ainda se constitui em um grande desafio para os atores de tal processo.

A relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país.

Se atentarmos para as legislações que regulamentam a área da educação, veremos que desde a primeira república, elas se efetivam em movimentos cíclicos sempre expondo as marcas estruturais da desigualdade e excludência.

Um dos marcos mais evidente da segmentação da política educacional brasileira, que acompanha a lógica da dualidade estrutural foi a criação das escolas de artes e ofícios, em 1909, por Nilo Peçanha, talvez o acontecimento mais marcante da EP no Brasil durante a Primeira República.

E, de acordo com Cunha (2000):

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimento técnico necessário aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais”.

Essa medida evidencia um redirecionamento da EP, pois ampliou seu horizonte de atuação para atender aos interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

### **2.1.1 A LDB nº 5.692/71 e a profissionalização compulsória**

As mudanças advindas da LDB nº 5.692/1971 concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginasial e colegial, os quais foram transformados em 1º e 2º graus respectivamente, sendo que o primeiro grau agrupou o primário e o ginasial e o 2º grau absorveu o colegial.

Dois aspectos merecem destaque nessa reforma. Um deles é o fato de que, pela primeira vez, a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004). Esse é, sem dúvida, um grande avanço e aponta para a elevação do grau de escolaridade mínima da população, anteriormente circunscrito as quatro primeiras séries.

Outro aspecto extremamente relevante e polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, decorrente de uma conjugação de fatores. Ramos (2005), explica esse processo dizendo que o contexto era de “[...] um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular e, evidentemente, interessados em manter-se desta forma”. Para isso, era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Além disso, sabemos também que esse mesmo governo tinha seu projeto de desenvolvimento calcado no endividamento externo, voltado para financiar uma nova fase de industrialização do país, o que ficou conhecido como o milagre brasileiro. Conforme colocam Freitas; Bicca (2009), “[...] esse milagre demandava por mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento”.

### 2.1.2 Decreto nº 2.208/97: ambiguidades e retrocessos

Os anos 1990 foram de muita tensão para a EP, tanto que exigiram a formulação de inúmeras legislações para normatizar e esclarecer as novas ênfases das legislações educacionais brasileiras, especialmente a LDB 9.394/1996.

Um exemplo disso é a reforma instituída pelo Decreto nº 2.208/1997, que separa a EP da Educação Básica, criando duas redes de ensino, uma destinada à formação acadêmica e outra, à formação profissional. “Visando os interesses do mercado, a normativa propunha uma forma fragmentada e aligeirada da formação técnica”. (CURY, 2002).

Quanto à estrutura da EP prescrita no artigo 3º, capítulos I, II e III do Decreto nº 2.208/1997, temos os níveis: a) Básico, que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do Ensino Médio Técnico (BRASIL, 1997).

Fica evidente que nessa conformação, o Ensino Técnico tem apenas o caráter de complementaridade do Ensino Médio, e este retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto etapa final da educação básica.

Diante dessa regulamentação, fica a critério do aluno realizar a parte específica da formação técnica em duas modalidades: Concomitante ao Ensino Médio (formação geral) em escolas diferentes, ou na mesma escola, porém com matrículas e currículos distintos; Subsequente, após a conclusão da educação básica, iniciar educação técnica. Quanto à certificação para esses cursos técnicos, só poderão ser expedidas após a conclusão do Ensino Médio de formação geral.

O resultado dessa configuração da EP, por meio do Decreto nº 2.208/1997, constituiu-se, mais uma vez, segundo Moll (2010), “[...] num sistema paralelo, um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da EP – que se arrasta desde o Império – que rompe com a equivalência”, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino.

### **2.1.3 Decreto nº 5.154/04: uma nova proposta de integração do Ensino Médio à Educação Profissional**

No início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, aumentou o debate acerca do Decreto nº 2.208/1997 em relação à separação obrigatória entre o Ensino Médio e a EP, resultando em uma mobilização dos setores educacionais, sindicatos e forças progressistas, vinculados ao campo da EP.

Todos estavam mobilizados numa tentativa de retomar a discussão das possibilidades de inovação e renovação de currículos capazes de formar indivíduos comprometidos e aptos a articularem de forma criativa as dimensões do fazer, do pensar e do sentir, que fornece uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética.

Embora, por força do modo de produção capitalista e do patrocínio do discurso da inclusão, haja características que aproximam as políticas de EP dos governos de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva, há especificidades que não permitem que se afirme ser tudo a mesma coisa (KUENZER, 2004).

Foi a partir de discussões e debates sobre o desafio de conceber e levar a efeito um curso capaz de atender simultaneamente às duas vertentes – a de servir à conclusão da educação básica e a de levar a uma formação técnica especializada – que se edificaram as bases das discussões dando origem ao Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, trazendo de volta a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissionalizante de nível médio, numa concepção diferenciada das distorções apontadas pela Lei nº 5.692/1971 (MEC, 2008a).

Essas discussões e debates produzem reflexões importantes quanto à possibilidade material de implementação plena da politecnicidade no ensino médio integrado à EP. Tais ponderações e análises permitiram concluir que as características atuais da nossa sociedade dificultam tal implementação.

Dentre outros aspectos, ressalta-se que a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho, visando a complementar o rendimento familiar, antes dos 18 anos (MOURA, 2007).

Igualmente, é viável porque “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004).

O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, 2006).

Logo à primeira vista, o Decreto do governo Lula mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação, a flexibilidade, já que agrega às mesmas possibilidades anteriores – formação subsequente, formação concomitante, interna e externa – a formação integrada.

Acreditamos que o debate sobre a concepção de educação omnilateral e politécnica precisa ser urgentemente retomado, de forma que posamos ter clareza do horizonte para o qual desejamos caminhar. Somente a partir daí poderemos avaliar se o ritmo, a direção e o sentido atualmente traçados são os mais adequados à luta pela superação da dualidade estrutural da educação média e profissional.

## 2.2 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) E SEUS FUNDAMENTOS

Situando a origem histórica das concepções de formação integrada e de politecnia a partir do materialismo histórico, Ferretti (2009), ressalta que estas concepções não são exclusivas deste campo teórico, sendo encontradas em outros aportes teóricos com significados distintos. Tal fato demonstra que a polissemia que envolve os termos formação integrada e politecnia pode conduzir a interpretações diversas e muitas vezes antagônicas. Busca-se evidenciar a forma como Marx/Engels e Gramsci elaboram suas visões sobre as relações entre educação e trabalho mediadas pelas concepções de politecnia e formação integrada, bem como as aproximações e distanciamentos entre eles.

Aponta que as obras de Marx e Engels e Gramsci abordam a educação numa perspectiva histórico-política, focada no conflito entre as classes na sociedade capitalista. Afirma que Marx/Engels defendiam a união entre o ensino e o trabalho produtivo por meio da combinação entre ensino intelectual, exercícios físicos e formação politécnica. Esta articulação se constituiria como elemento central da formação da classe trabalhadora, contribuindo para o desenvolvimento superior do homem. Neste sentido, é central em Marx

a perspectiva de que o ensino politécnico se fundamenta na relação teoria e prática (FERRETTI, 2009).

Gramsci, por sua vez, via a escola tanto como elemento de reiteração do poder das classes dominantes quanto local de realização da reforma intelectual das massas, com vistas à superação da sociedade capitalista. Neste sentido, entende como ideal educativo a ser buscado é uma educação unitária, ou seja, uma educação inicial de caráter humanista e de cultura geral em seu caráter mais amplo (ensino primário), seguida de crescente orientação profissional (ensino secundário), fundamentada nos princípios humanistas de autodisciplina intelectual e autonomia moral, necessárias à futura profissionalização (FERRETTI, 2009).

Com isso, Ferretti identifica como semelhanças entre Marx/Engels e Gramsci o materialismo dialético como perspectiva teórica e a preocupação política com a superação da sociedade capitalista, sendo a educação escolar a possibilidade concreta de desenvolvimento dos trabalhadores. Por outro lado, as diferenças estão situadas no contexto histórico específico em que viviam, visto que Marx/Engels admitem aliar educação e trabalho no processo de formação das crianças operárias no século XIX, enquanto Gramsci busca integrar educação e trabalho de forma diversa, de acordo com o momento vivido por ele no início do século XX.

A noção de politecnicidade é apresentada e problematizada no texto de Saviani (2003), o qual postula que o processo de trabalho deve desenvolver os aspectos materiais e intelectuais de forma indissolúvel. Acerca do conceito de politecnicidade, afirma que essa deriva da problemática do trabalho, pois, “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (SAVIANI, 2003). Assim, a politecnicidade se refere ao domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo produtivo, o domínio dos princípios científicos que fundamentam o trabalho (SAVIANI, 2003). Acrescenta que a politecnicidade caminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, formação geral e profissional, concebendo a educação como um processo inteiro que envolve e integra as diversas dimensões da vida humana sem hierarquizá-las.

Em outro texto, Moura (2013), confirma a perspectiva do EMI como uma possibilidade de se avançar na direção de uma educação que proporcione aos jovens da classe trabalhadora uma “formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado”, questionando se é possível que se caminhe nesta direção na atual sociedade brasileira, periférica e marcada pelo sistema

capitalista. Tomando como referência os escritos de Karl Marx, Friedrich Engels e Gramsci, ratifica o EMI como a possível “travessia” entre a educação atual e a pretendida para a emancipação da classe trabalhadora, concluindo que o ensino médio deve garantir uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral e tendo como eixos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Aponta o texto intitulado “Sobre a concepção de Politecnicia”, apresentado por Saviani no Seminário Choque Teórico em 2003, como um marco referencial nas discussões da área de trabalho e educação, principalmente para as discussões sobre as relações entre ensino médio e técnico como uma forma de superação da dualidade educacional brasileira. No entanto, apesar da repercussão deste marco, afirma que o debate entre ensino médio e técnico na perspectiva da politecnicia ficou restrita a poucos interessados, mesmo após os efeitos do Decreto nº 2.208/1997, já comentados anteriormente, entrando novamente no cenário educacional a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

Estão no cerne destes debates posições contrárias nas quais um grupo entende ser este o caminho possível para a superação da dualidade entre educação profissional e ensino médio e, por outro lado, outro grupo considera ser essa uma forma de naturalizar esta dualidade. A fim de superar esse impasse, Rodrigues (2009), propõe a retomada urgente do debate e a defesa da educação politécnica, assim como a luta contra o avanço do capital sobre o trabalho e contra uma educação fragmentada e voltada para a empregabilidade. Considera, enfim, que defender a politecnicia é ir na contramão do avanço neoliberal e favor de uma educação omnilateral para a classe trabalhadora.

Somam-se a essas discussões os acontecimentos recentes da política educacional brasileira, no qual se introduz um novo conjunto de reformulações que distanciam ainda mais educação básica e profissional numa perspectiva politécnica e emancipadora. Apresentando uma consistente retomada da trajetória histórica das reformulações do ensino médio, Ferretti (2016), evidencia que estas se resumem basicamente a alterações na estrutura e conteúdo do currículo. Quanto à educação profissional, enfatiza que suas Diretrizes Curriculares são “marcadas pelo hibridismo entre a concepção político educacional pautada pela formação politécnica e omnilateral e a fundamentada na formação por competência” (FERRETTI, 2016).

## 2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFMA: CONCEPÇÃO E DESENHO INSTITUCIONAL

Nesse item buscamos identificar e analisar se a proposta formulada pelo IFMA, com o propósito de efetivar a articulação da Política de Educação Básica com a EP está baseada nas concepções de politecnicidade e omnilateralidade. Além disso, também nos preocupamos em analisar o aparato institucional projetado pelo IFMA no intuito de viabilizar a integração do Ensino Médio à EP.

Tendo em vista a reconhecida busca na qualidade da Educação Básica Articulada à Educação Profissional do IFMA, que se funda nas concepções de Politecnicidade e omnilateralidade, almejamos, também, que a referida instituição tenha à sua disposição todo o tipo de insumo e suporte necessário à prestação de um serviço educacional de alto padrão para aos estudantes que ali ingressam. Em Análise ao seu PDI, constatamos o seguinte:

A infraestrutura física existente nos Campi do IFMA, bem como o Plano de expansão para os próximos cinco anos deverá ter como prioridade a construção de ambientes pedagógicos como bibliotecas com acervo suficiente, laboratórios e salas de aula devidamente equipadas (IFMA, 2009).

Consoante o exposto, em relação a bibliotecas e acervos, através do PDI-IFMA, identificamos o que segue, “Todos os campi decorrentes da segunda fase da expansão, contarão em seus ambientes pedagógicos com bibliotecas para que o discente possa efetuar a sua consulta local com todas as indicações bibliográficas feitas no curso” (IFMA, 2009).

Ressaltamos, porém, que não basta só os campi serem equipados com bibliotecas, essas precisam também ajustar o seu horário de funcionamento, com o objetivo de compatibilizar as necessidades e possibilidades de estudos e consultas demandadas pela comunidade escolar; torna-se também vital que esses espaços pedagógicos contem com bibliotecários e auxiliares de biblioteca em número suficiente para a efetivação desse atendimento.

Com relação ao acesso a recursos computacionais, o PDI indica em sua redação que, “O IFMA deverá implantar laboratórios de informática nos Campi, possibilitando a inclusão digital e o atendimento de suporte e controle do uso contínuo de acesso à Internet.” (IFMA, 2009).

Entendemos que todos os campi do IFMA deveriam, não só contar com laboratórios de informática para que os estudantes pudessem fazer suas tarefas e pesquisas escolares, mas também que esses laboratórios pudessem dispor de acesso à Internet de boa

qualidade, de banda larga e que possuam em suas dependências, computadores atualizados e em perfeito estado de funcionamento.

Acerca das condições das salas de aula, como proposta, consta no PDI o seguinte, “Todos os campi da expansão deverão dispor de salas de aula com mobiliário, mesas e cadeiras e também quadros magnéticos adequados para o bom andamento das atividades ensino-aprendizagem” (IFMA, 2009).

Em relação ao aparato formulado anteriormente, inferimos que além das salas de aula terem de atender de forma correspondente ao aumento do número de alunos, que as mesmas também devam ser munidas de recursos tecnológicos com o objetivo de estimular a implementação de inovações educacionais em sala, possibilitando e permitindo metodologias de aprendizagem ativa e tecnologias digitais para atender às necessidades do educando contemporâneo.

Outro ponto que merece atenção no aparato institucional proposto pelo IFMA para a materialização da Política de Educação Básica Articulada à Educação Básica à Profissional é a formação continuada dos professores. Com relação a esta formação, consta em seu PDI o seguinte: “O IFMA implementará o Programa de Formação de Professores por meio da criação do Núcleo de Formação Pedagógica, órgão suplementar diretamente vinculado ao PROEN. O Núcleo de Formação Pedagógica capacitará os profissionais do quadro efetivo do Instituto e externos a ele que não possuem formação didático-pedagógica para o cumprimento das finalidades da Educação Básica e Profissional” (IFMA, 2009).

Podemos dizer que a formação de docentes, tanto para a Educação Básica como para a Educação Profissional, encontra no IFMA um terreno muito fértil, que pode se refletir na adoção e implementação de experiências muito peculiares no que se refere à formação de docentes. No entanto, essa nova institucionalidade ainda carece de superar diversas dificuldades e desafios, tais como o rompimento com a característica tradicionalmente arraigada de lidar com o conhecimento de modo fragmentado, a formação em uma perspectiva que articule trabalho e educação, considerando os fundamentos da politecnicidade e da omnilateralidade.

As dificuldades de manutenção e de expansão nos Campi são, em sua maioria, decorrentes da insuficiência orçamentária. Por iniciativas individuais, o IFMA busca viabilizar as reformas e ampliar as estruturas, realizando projetos para captação de recursos junto à SETEC, aos políticos do Estado do Maranhão, por meio de emendas parlamentares e a outros órgãos de fomento. Porém, essas ações não estão sendo suficientes para a viabilização do aparato institucional projetado pelo IFMA, que

consideramos vital à materialização dessa Política de Ensino Médio Articulado à Educação Profissional com foco na politecnicidade e na omnilateralidade.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, uma educação politécnica nos moldes max-gramscianos, pode parecer apenas uma utopia socialista pela criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Contudo, é, estrategicamente, oportuno pelo fato de o Estado capitalista neoliberal nos levar a acreditar na impossibilidade da oferta de uma base politécnica para todos. E por isso que as políticas públicas educacionais se furtaram por muito tempo do compromisso de ter a educação politécnica, ao menos como horizonte, como é o caso da proposta do Ensino Médio Articulado à Educação Profissional.

Entretanto, como verificamos no decorrer dessa pesquisa, a mais recente reforma educacional para a EP, ao mesmo tempo em que acenou para os setores progressistas com a possibilidade legal da integração entre educação geral e profissional, manteve elementos da reforma da década de 1990, acomodando interesses dos setores conservadores. Assim sendo, os resultados foram ambíguos, sem que o governo se envolvesse efetivamente com a reintegração e mantendo espaços abertos para o balcão de negócios que se havia instaurado na década de 1990 com as tendências privatizadoras.

Em decorrência disso, de acordo com nossa hipótese inicial, a reforma da EP realizada por meio do Decreto nº 5154/2004, apesar de retomar a possibilidade legal do restabelecimento da integração entre educação geral e profissional, tem se mostrado limitada para contribuir com a efetiva superação da dualidade e da lógica utilitarista da educação que se tornou hegemônica na década de 1990. De fato, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a EP se desenvolveu de forma fragmentada em diversos programas atomizados em parcerias público-privadas.

Logo, foi por meio de acirradas lutas de segmentos da sociedade civil organizada e de acadêmicos comprometidos com educação politécnica (como horizonte) com o Estado e suas políticas públicas educacionais, que conseguiram recuperar por meio do Decreto nº 5.154/2004, ao menos no plano legal, a possibilidade de ofertar um Ensino Médio que se articule de forma integrada com a EP. A ênfase na palavra possibilidade se deve ao fato de

que apesar de ter sido legalmente possibilitada, essa forma de articulação constitui uma entre as muitas outras formas de Ensino Médio, seja ele articulado ou não à EP.

Dessa forma, além de termos evidenciado, no percurso da nossa pesquisa, a dualidade histórica presente na articulação entre o Ensino Médio e a EP, analisamos, também, nessa investigação, as reflexões tecidas sobre a formação omnilateral/politécnica, com base na revisão da literatura marxiana-gramsciana, no intuito de evidenciar como o IFMA avança nessa perspectiva rumo a uma educação cidadã.

Nesse sentido, a análise dos documentos oficiais do IFMA (PPI e PDI), nos forneceu elementos para identificarmos as principais concepções e princípios que nortearam a formulação da Política de Educação Básica Articulada à Educação Profissional e o aparato institucional previsto para materializar essa possibilidade de integração. Desse modo, é possível afirmar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMA é prevista para ser ofertada com base nos fundamentos oriundos das concepções de Politecnicidade e omnilateralidade.

Buscou-se também nessa análise verificar como o IFMA pensou capacitar o corpo docente para trabalhar os conteúdos ofertados levando em conta as concepções de Politecnicidade e omnilateralidade. Porém, essa análise do PDI do IFMA não apontou nenhuma ação de treinamento com esta finalidade. Em nosso entender, seria uma condição necessária, ainda que insuficiente, para fins de sustentação de quaisquer concepções de ensino integrado que alimente o horizonte da politecnicidade, aquele aporte teórico-metodológico, epistemológico e ético-político com alcance significativo junto aos fóruns docentes, do IFMA, particularmente, com aqueles docentes que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Entendemos que o processo de integração da Educação Básica com a EP, defendido pelo IFMA, imbrica-se com a perspectiva de articulação entre as disciplinas da base comum com as disciplinas técnicas específicas de cada área de formação.

Levando em conta tudo o que foi exposto nos parágrafos anteriores, podemos dizer que essa pretensão, no mínimo, se mostra extremamente desafiadora, para não dizer fragilizada na sua intencionalidade, pois como é que essa proposta de integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos conformando uma totalidade curricular vai ser assegurada, se os professores advêm das diversas áreas do ensino médio, formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que tendem a fragmentar as próprias ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os e, por

outro lado, não se identifica na instituição processos consistentes de formação continuada que oportunizem a esse nivelamento?

Certamente, o que pode estar ocorrendo é a manutenção de práticas pedagógicas reiterativas da histórica separação entre disciplinas de formação geral e de formação específica, essas últimas, de caráter profissionalizante, da forma como está redigida na política do IFMA.

Ao concluirmos esse trabalho, percebemos que a intencionalidade da Política de Educação Básica Articulada à Profissional do IFMA só fará sentido como caminho alternativo na construção de outra concepção educacional, na perspectiva da superação do modelo vigente de inspiração dual se, de fato, incorporar e criar condições concretas para efetivar a fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política calcada na formação omnilateral e/ou politécnica.

Entendemos que isso é um processo de caráter e de responsabilidade institucional, mas ele é, sobretudo, um compromisso teórico político, portanto, não é algo que possa ocorrer espontaneamente, pelo contrário, a possibilidade dessa travessia implica uma intencionalidade e a disputa de um projeto que é também social.

Por último, porém não menos importante quero dizer que a essa conclusão, o caráter final ou terminal desse trabalho e as certezas que eventualmente se apresentem aqui só se justificam se considerarmos que certezas precisam ser construídas, escritas e disseminadas justamente para que possam ser questionadas, e assim, propiciar debates e novos estudos que movam o moinho da ciência.

## 4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 abr. 1997a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts.39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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**, Brasília, DF, Brasília, DF, 16 jul. 2008a.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

FERRETTI, C.J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trab. educ. saúde**, v. 7, supl. 1, p. 105-128, 2009.

FERRETTI, C.J. Reformulações do Ensino Médio. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 7191, 2016.

FREITAS, M.C.; BICCAS, M.S. **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2009.

\_\_\_\_\_. A relação quantidade e qualidade na educação pública tecnológica de ensino médio. In: \_\_\_\_\_. **Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Relatório de Pesquisa.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009-2014**. São Luís, 2009. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 02/06/2019.

KUENZER, A.Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2004.

MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D.H. **Educação Básica e Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Natal: [s. n.], 2007. Mimeo

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação.** Hólos, Natal, ano 22, n. 2, p. 4-18, maio 2013. Disponível em:<<http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepção do ensino médio integrado a educação profissional. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba, 2011.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **O choque da politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003.

## A PRODUÇÃO DE CARTILHA DE VOCABULÁRIO TÉCNICO, EM INGLÊS, DA ÁREA DA CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS COMO UMA PROPOSTA PARA ANALISAR O APRENDIZADO DE TERMINOLOGIAS TÉCNICAS DE UM SEGUNDO IDIOMA

Michelle Yokono Sousa<sup>1</sup>

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Macapá, Amapá, Brasil.

### RESUMO

A disciplina de Inglês Instrumental é ministrada, a partir de estudo de estratégias de leitura e textos em inglês que abordem conteúdo gerais da língua inglesa e específicos relativos as diversas áreas de conhecimento, contudo, há uma escassez de material de apoio em determinadas áreas de estudo. E neste contexto, percebe-se uma carência de material didático específico para o ensino da Língua Inglesa no âmbito da construção de edifícios e isto, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que concerne a vocabulário técnico. E este cenário despertou o interesse da professora pesquisadora e a impulsionou a desenvolver um trabalho de pesquisa utilizando atividades direcionadas a termos técnicos da língua alvo na área da construção, realizado com os acadêmicos do 1º semestre (2016.2) Curso Superior em Tecnologia em Construção de Edifícios do IFAP, Campus Macapá. E para isto, foi elaborado um Projeto de Extensão intitulado “Produção de cartilha em inglês da área da construção de edifícios”, que, posteriormente, deu origem ao projeto de pesquisa que visou analisar se a partir da criação de um material de apoio, pelos próprios acadêmicos, propiciaria a eles a assimilação de terminologias técnicas em inglês na área de atuação desses futuros profissionais. Os resultados preliminares revelaram que os acadêmicos se mostraram motivados na produção do projeto e tiveram uma melhora considerável no nível de conhecimento da Língua Inglesa, em relação ao início da disciplina. E a confecção desse livro poderá ser usado como suporte a prática docente nesta disciplina e facilitar a aprendizagem de novos vocábulos pelos discentes.

**Palavras-chave:** Construção de Edifícios, Cartilha, Ensino-aprendizagem, Língua Inglesa e Vocabulário Técnico.

### ABSTRACT

The discipline of Instrumental English is taught, from the study of reading strategies and texts in English that address general content of the English language and specific relative to the various areas of knowledge, however, there is a shortage of support material in certain areas of study. And in this context, there is a lack of specific teaching material for the teaching of the English language in the context of building construction and this hinders the

teaching-learning process, with regard to technical vocabulary. And this scenario aroused the interest of the research professor and encouraged her to develop a research work using activities directed to technical terms of the target language in the area of construction, carried out with the academics of the 1st semester (2016.2) Higher Course in Technology in Building Construction of IFAP, Campus Macapá. And for this, an Extension Project was elaborated entitled “Production of booklet in english of the area of building construction”, which later gave rise to the research project that aimed to analyze whether from the creation of a support material, by the academics themselves, would provide them with the assimilation of technical terminologies in English in the area of action of these future professionals. Preliminary results revealed that the students were motivated in the production of the project and had a considerable improvement in the level of knowledge of the English language, in relation to the beginning of the discipline. And the preparation of this book can be used as a support to teaching practice in this discipline and facilitate the learning of new words by students.

Keywords: Building Construction, Booklet, Teaching-learning, English Language and Technical Vocabulary.

## 1. INTRODUÇÃO

O planejamento do ensino da disciplina de língua inglesa é desenvolvido por meio de um ambiente de interação que visa disponibilizar uma série de materiais e atividades: textos básicos com conteúdos diversificados (técnicos e ou do cotidiano), exercícios de fixação, fóruns, estudo de vocabulário, situações-problema elaboradas e alicerçadas pelo contexto do aluno em sua área específica de formação tecnológica.

Diante disto, foi elaborado um projeto de extensão intitulado: “Produção de cartilha em inglês da área da construção de edifícios” que foi submetido à apreciação do DEPEX – Departamento de Pesquisa e Extensão do IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá. O projeto aprovado visou de a produção de um material didático pelos acadêmicos do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios do 1º semestre (2016.2).

O projeto de extensão foi desenvolvido na disciplina de Inglês Instrumental I sob uma perspectiva interdisciplinar buscando associar a língua inglesa a componente curricular específica da área de atuação do curso a fim de promover um estudo contextualizado e condizente.

De nada adianta ao aluno aprender tempos verbais ou memorizar a lista de verbos irregulares em Inglês, ou ainda aprender todas as conjugações verbais do Espanhol ou do Francês, se não for capaz de ler e entender um manual de instruções e outros tipos de textos, traduzir um parágrafo, interpretar uma notícia que ouve ou lê, compor um e-mail, redigir um fax ou escrever um bilhete em Língua Estrangeira, fazer uma pesquisa, utilizar um

dicionário, dialogar com o outro, acessar informações, entrar em contato com diferentes culturas e formas de ler o mundo (BRASIL, 2018).

Desta forma, as Línguas Estrangeiras nas escolas ganham espaço sem focar apenas no estudo gramatical, na memorização de regras e com prioridade apenas na escrita. É a partir deste pensamento que o ensino de língua se torna contextualizado e vinculado à realidade, assumindo assim, a sua função intrínseca como veículo fundamental da comunicação. Diante disso, a Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte da grande área do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2018).

A Língua Estrangeira, como qualquer linguagem, é reconhecida como meio de acesso ao conhecimento, às diferentes formas de pensar, agir e conceber a realidade em que o indivíduo vive, propiciando-lhe uma formação mais abrangente e sólida.

Nesta nova configuração, torna-se fundamental conferir legitimidade ao ensino escolar da Língua Estrangeira, colocando em prática a real necessidade de se aprender um segundo idioma, levando o aluno a comunicar-se em diferentes contextos da sua vida cotidiana.

E a fim de dar sentido ao ensino de Língua Inglesa em sala de aula que, o projeto desenvolvido foi conduzido numa perspectiva interdisciplinar, onde se propôs a analisar a produção de um material didático pelos acadêmicos do Curso Superior em Tecnologia de Construção de Edifícios do IFAP e apropriação de conhecimento advindo desta produção. Este trabalho teve como objetivo geral analisar se a produção de um material de apoio com foco no estudo de vocabulário técnico específico em Língua Inglesa da área de atuação dos acadêmicos do Curso de Tecnologia em Construção de Edifícios do IFAP propiciará a aquisição de conteúdo. E como objetivo específico investigar a apropriação de conhecimentos de vocabulário técnico específico em Língua Inglesa através da produção de material de apoio.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa e está dividida em quatro partes. Na primeira parte é apresentada a caracterização geral da metodologia de pesquisa (Estudo de Caso Quali Quantitativo). Na segunda, é descrito o contexto da pesquisa. A terceira traz uma descrição das

atividades realizadas durante o projeto e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. A quarta e última parte discute os procedimentos que foram adotados para a análise dos dados.

## 2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO QUALI QUANTITATIVO

Este projeto teve como fundamentação metodológica o estudo de caso, que segundo a definição de Yin (2001) é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Desta forma, propõe-se, especificar e avaliar o contexto na qual esta intervenção aconteceu, e para isso, as evidências que legitimam este estudo serão apresentadas e analisadas.

O Estudo de caso também pode ter como base as evidências qualitativas, que segundo Yin (2001), privilegia as perspectivas apontadas pelo pesquisador e consiste em descrever, avaliar e explorar o contexto real da intervenção.

Em sentido mais amplo, de acordo com Diehl (2004), a pesquisa qualitativa descreve a complexidade de um determinado problema, pois nesta abordagem os dados obtidos são subjetivos. Com isso, é necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vivenciados em grupos, com o intuito de contribuir no processo de mudança do ambiente ou dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa qualitativa procura verificar a relação existente entre a realidade e o objeto de estudo, podendo obter várias interpretações através da análise indutiva do pesquisador, e por isso, não podem ser traduzidos em números.

A análise do projeto apesar de não ter como foco principal a pesquisa qualitativa como exposição de resultados obtidos, faz menção a este tipo de abordagem, pois durante a execução do trabalho foi realizado a observação e acompanhamento dos alunos e a mudança comportamental deles percebida pelo pesquisador durante o desenvolvimento das atividades.

A exposição dos resultados desta pesquisa será feita através do método qualitativo e também quantitativo.

E de acordo com Diehl (2004), a pesquisa quantitativa, por sua vez faz uso de técnicas estatísticas e caracteriza-se pelo emprego da quantificação para a coleta de dados, objetivando resultados da análise das informações de maneira mais segura, pois evitam interpretação subjetivas.

Este método, segundo Richardson (1989), garante a precisão dos resultados, já que a coleta de dados enfatiza os números, o que permite verificar a ocorrência ou não das consequências de forma estatística e a análise e apresentação dos dados, geralmente, são feitas por tabelas e gráficos.

Nesta pesquisa, os resultados obtidos a partir dos testes de nivelamentos e questionários aplicados aos acadêmicos do curso superior em Tecnologia em Construção de Edifícios do IFAP, Campus Macapá, durante a realização do projeto de extensão. Os dados analisados serão expostos através de dados estatísticos ilustrados por meio de gráficos.

### 3. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção será apresentado o embasamento teórico que contribuiu para o delineamento dos quatro eixos de análise: o ensino da Língua Inglesa; Interdisciplinaridade; o ensino da língua inglesa na perspectiva interdisciplinar e um olhar sobre material didático.

#### 3.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

No mundo contemporâneo, ter conhecimento, mesmo básico, da língua inglesa é imprescindível, seja no âmbito pessoal ou pessoal, pois conforme Paiva (2005), as pessoas utilizam o inglês como meio de comunicação em vários países nos mais diversos setores.

O inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade (PAIVA, 2005).

É fundamental que se entenda a finalidade do ensino deste segundo idioma dentro do ambiente escolar para que este processo de aprendizagem faça sentido ao discentes, permitindo assim que o ensino do inglês adquira o verdadeiro valor educativo, que ultrapassa a simples necessidade de capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos, já que é um instrumento de acesso a informações que possibilita meios para o desenvolvimento pessoal integral. Moran (2003) afirma que:

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e torná-las parte do nosso referencial.

A Língua Estrangeira propicia uma ampla visão de mundo, pois engloba diferentes culturas, possibilita o acesso à informação e a comunicação internacional, qualificando o discente a viver na sociedade atual.

A língua não é algo estático, ela está em constante transformação e em virtude disso, torna-se o veículo de comunicação de um povo e, é através da sua expressão que esse povo transmite aos seus descendentes todo o conhecimento relacionado à sua cultura e tradição. A língua é um instrumento de acesso à informação, a cultura e a grupos sociais.

E é por intermédio da língua que o sujeito tem a possibilidade de se comunicar com outras pessoas, adquirir e produzir conhecimento, e diante disto, é papel da escola orientar o aluno a obter um domínio maior de sua própria língua e, posteriormente, de um segundo idioma. E a partir do conhecimento da língua é possível que o sujeito compreenda as mais variadas situações em que se encontre, como: se comunicar com pessoas de diferentes países, seja em um bate-papo informal ou até mesmo em uma situação mais formal, como em uma reunião no seu ambiente de trabalho.

### 3.2 INTERDISCIPLINARIDADE

Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada (FAZENDA, 2002).

De acordo com a definição encontrada no Dicionário Aurélio, a palavra interdisciplinar significa “[De *inter-* + *disciplinar.*] *Adj.2 g.* Comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento.” (FERREIRA, 2009). Segundo esta definição, percebe-se que uma prática de ensino pautada no conceito de interdisciplinaridade requer uma ação integradora de diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade tem sido debatida atualmente, a fim de questionar o saber fragmentado, desassociado aos demais componentes curriculares. E neste contexto, o trabalho interdisciplinar dentro da educação contemporânea tem sido apontado como uma prática inovadora, haja vista que, promove o aprendizado contextualizado aos alunos e desmistifica o paradigma de que os conteúdos pertencentes a um currículo devem ser estudados isoladamente.

Nesta perspectiva, na qual o mundo encontra-se em incessantes transformações, a forma de ensino pautada em conceitos retrógrados tem sido combatida, pois é necessário promover a mudança de pensamento, permitindo desta maneira o surgimento do fazer

pedagógico com uma nova visão. A ação de ensinar precisa reconsiderar metodologias fragmentadas, resignificando as práticas pedagógicas para que estas busquem novos caminhos para que se obtenha uma aprendizagem significativa através do ensino contextualizado e mais condizentes com este cenário globalizado.

A interdisciplinaridade surgiu mediante as demandas de propostas emergentes de aquisição de novos conhecimentos, em virtude da grande enxurrada de informações que tem inundado a conjuntura escolar. Segundo Fazenda (1994), esta é uma exigência natural, uma condição de sobrevivência do conhecimento educacional, com o intuito de adaptar-se à realidade atual. Contudo, promover a interdisciplinaridade não é algo tão fácil, pois de acordo com Japiassu:

O interdisciplinar provoca atitudes de medo e de recusa. Porque constitui uma inovação. E como todo novo, poderá provocar reações de temor. Todo novo incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já fixado, o já aceito. Se não questionar, não é novo, mas novidade (1992).

Essa prática requer comunicação entre os docentes de diferentes disciplinas para que seja possível interagir os diversos saberes e pensar em um novo fazer pedagógico.

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas junções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Qualquer disciplina, e não especificamente a didática ou estágio, pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar a formação de educador (FAZENDA, 1993).

A partir deste discurso, percebe-se que a interdisciplinaridade amplia o aprendizado e facilita o trabalho com projetos pedagógicos como explica Hernández:

Os projetos aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e dos setores da sociedade aos quais cada instituição se vincula (HERNÁNDEZ, 1998).

O prisma interdisciplinar integra cada saber, criando pontes entre eles e gerando novos conhecimentos. Em virtude disto, o desenvolvimento de um trabalho em conjunto é imprescindível, mas isto exige o envolvimento e planejamento dos agentes envolvidos na educação. Desenraizar, os pensamentos de conformismo e práticas que retrocedem a educação e engessam as práticas pedagógicas é um desafio a ser superado a cada dia dentro da sala de aula.

### 3.3 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

O ensino pautado na perspectiva interdisciplinar precisa integrar disciplinas de conhecimentos parciais e específicos, primando um conhecimento global (FAZENDA, 1993). Demo (1996) propõe um educar através da pesquisa, esta distingue a educação escolar e universitária de outros segmentos educativos da sociedade.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 1996).

Fazenda (2012) no livro “A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento” pondera em relação a formação do professor ao afirmar que o desempenho do docente está intrinsecamente ligado a modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com outros professores. É através da educação continuada que o professor chega a sua autocompreensão: “O que se busca nesse tipo de trabalho é o desenvolvimento de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações durante e após realizá-las” (FAZENDA, 2012).

Na interdisciplinaridade nota-se a importância de se repensar o ensino, através de projetos, como um instrumento de integração do processo educacional. Nessa perspectiva, o ensino através de uma abordagem interdisciplinar objetiva auxiliar a desenvolver no discentes as competências que uma língua estrangeira requer. Diante disto, a elaboração e execução de um projeto que visa integrar a língua inglesa e as disciplinas específicas da área da construção de edifícios se fez necessário.

O trabalho interdisciplinar leva a uma reflexão crítica a respeito da metodologia educacional, desvencilhando com o prisma descontextualizado do ensino. Dentro de seus parâmetros, a educação profissional, visa potencializar no indivíduo a capacidade de promover o conhecimento por meio de uma prática interativa e uma postura crítica.

### 3.4 UM OLHAR SOBRE MATERIAL DIDÁTICO

Este tópico do trabalho é proporcionar uma compreensão acerca do material didático e debater a sua importância no processo pedagógico. Sabe-se que dentre os diversos meios de contato com um segundo idioma encontra-se um elemento estruturado e

sistemizado: o livro didático (doravante LD). No estudo de uma língua estrangeira um dos primeiros contatos que os discentes têm com a língua/cultura-alvo é através do LD. Em virtude disto, é importante a confecção de livros que tragam conteúdos de forma contextualizada/interdisciplinar a fim de orientar o processo formativo dos futuros profissionais. De acordo com Coracini:

(...) como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LD, era de se esperar que os linguistas aplicados lhe concedessem um espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área. Cabe lembrar aqui que, não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos (...) (CORACINI, 1999).

O curso superior em Tecnologia em Construção de Edifícios, apesar de conter em sua matriz curricular a disciplina de Inglês Instrumental, o professor que atuará com em uma dessas turmas, encontra dificuldade em encontrar LD específico desta área. É possível encontrar em bibliotecas diversos livros instrumentais com conteúdo gerais ao estudo de língua, mas poucos com vocabulário técnico bilíngue em inglês na área da construção.

É importante reconhecer, no entanto, que para se formar profissionais capacitados, estes precisam ter uma boa base no estudo e para isso, o uso de materiais adequados é imprescindível, pois o LD desempenha múltiplos papéis no processo de ensino/aprendizagem e despertam nos professores e discentes motivação no processo de aquisição de conhecimento.

Tomlinson (1998, 2004) afirma que material didático é “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Nesta definição, é possível compreender que a função mais ampla do LD é auxiliar o aluno e o professor a desenvolver respectivamente a aprendizagem e o ensino.

A carência de um material de apoio para promover um estudo mais aprofundado de palavras específicas da construção em língua inglesa, motivou a elaboração de um projeto de extensão que se propõe a pôr os acadêmicos como sujeitos ativos na produção de material através de pesquisa bibliográfica.

Essa preocupação com o desenvolvimento do aprendizado autônomo é particularmente importante, considerando-se que estaremos desenvolvendo, então, o aprender a aprender, suporte para um melhor resultado da aprendizagem não só na área de línguas, mas em diferentes campos de conhecimento (NICOLAIDES; FERNADES, 2003).

No campo de ensino de línguas estrangeiras, é preciso desenvolver mais materiais didáticos, segundo Holden e Rogers (2002), devido à importância destes no processo de ensino e aprendizagem, de forma a complementar ou enriquecer as práticas pedagógicas,

contudo é preciso compreender que LD apresenta limitações, o que evidencia a necessidade da constante produção de materiais para auxiliar a aprendizagem de um segundo idioma.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa são descritas as atividades realizadas, discutido os resultados obtidos a partir da análise das informações coletadas durante a execução da pesquisa e remete-se, sempre que necessário, ao referencial teórico. Os dados são externados por meio de gráficos.

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS OBTIDOS

Antes do início da execução do projeto de extensão, foi aplicado o questionário I para conhecer os alunos e saber se eles já haviam estudado a língua inglesa anteriormente a disciplina de Inglês Instrumental I. Logo após este procedimento, foi aplicado o primeiro teste de nivelamento com o intuito de verificar o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos acadêmicos do curso superior em Tecnologia de Construção de Edifícios do 1º semestre (2016.2).

Ao término do projeto, foi aplicado um segundo teste de nivelamento a fim de, comparar e analisar se houve melhora no nível de conhecimento de vocábulos técnicos em inglês da área de atuação desses futuros profissionais.

A figura 1 procurou averiguar se os discentes envolvidos nesta atividade já haviam estudado este segundo idioma anteriormente e análise dos dados obtidos mostram os seguintes dados:

A figura 1 apresenta um breve histórico dos discentes referentes ao seu estudo prévio de um segundo idioma e o resultado mostrou nenhum dos alunos possuía proficiência em língua inglesa; 71% dos alunos estudaram este idioma em algum momento de sua vida escolar, mas apesar disto, julgaram este conhecimento insuficiente; nenhum dos alunos estudaram outro idioma como língua estrangeira, aténs do ingresso no IFAP; 29% estavam estudando um segundo idioma pela primeira vez. Estes dados serviram para

conhecer os alunos deste curso, haja vista que este era o primeiro contato da professora/pesquisadora com a turma.

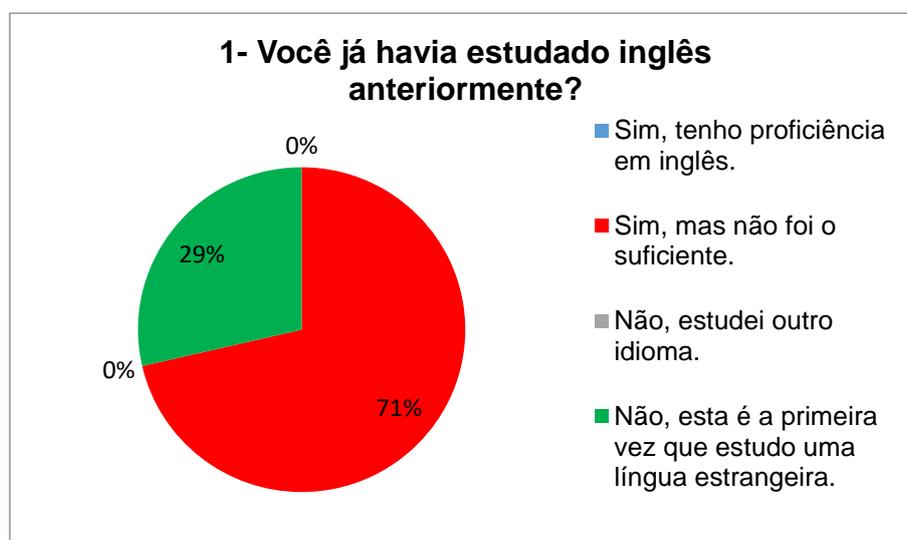


Figura 1. Você já havia estudado inglês anteriormente?

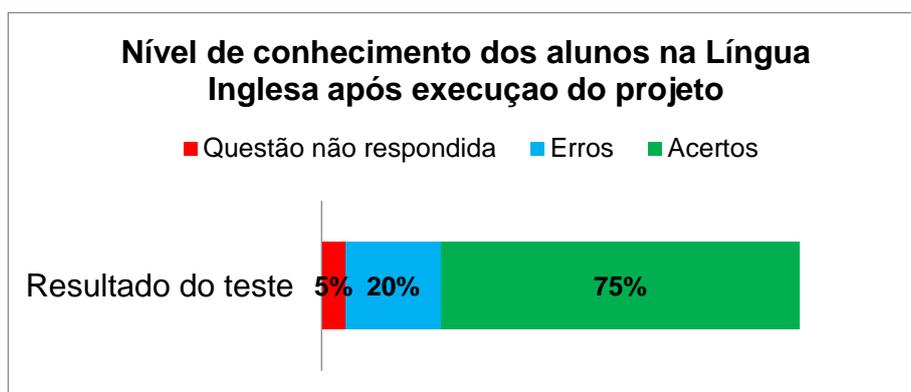
O Teste de Nivelamento foi realizado nos dois horários da disciplina de Inglês Instrumental I e era composto por 50 questões sobre conhecimentos gerais deste idioma e, também, sobre conteúdo técnico específico da área da construção de edifícios. De acordo com as informações contidas na figura 2, 15% das questões não foram respondidas pelos acadêmicos; 30% foram respondidas de forma errada e 55% das questões estavam corretas. Este percentual expressa que os discentes conseguiram acertar um pouco mais de 50% dos questionamentos.



Figura 2. Teste de Nivelamento I.

Ao final da disciplina e após a execução do projeto, foi aplicado um segundo teste de nivelamento aos acadêmicos e foi constatado que o desempenho da turma em relação

aos conhecimentos gerais e específicos no que tange a língua inglesa sofreu uma alteração bastante considerável. Os dados na figura 3 mostram que o percentual de questões não respondidas que no primeiro teste apontava um quantitativo de 15%, deve uma queda para 5%; os erros foram de 20% o que mostra que houve uma diminuição de 10% em comparação ao resultado obtido no início do trabalho que apontava 30% de questões respondidas de maneira errada. E por fim, ao se analisar o nível de acerto, percebe-se que houve um aumento, antes com um índice de um pouco mais de 50%, nesta última análise, o percentual atingiu 75% de acertos.



**Figura 3.** Teste de Nivelamento II após execução do projeto.

Os dados desta tabulação (quadro 1) comprovam que interligar conhecimentos e permitir que os alunos sejam agentes de construção de seu próprio saber, promove a aquisição de conteúdo.

**Quadro 1.** A importância da disciplina para o curso.

trabalhar com empresas estrangeiras (2)
Importante para fazer leitura de trabalhos científicos escritos na língua inglesa.
Está sendo importante pois tem despertado a vontade de aprender a Língua Inglesa mais a fundo e quem saber me tornar fluente.
Há muitas informações técnicas neste curso, que são importantes para a minha formação, e pode abrir novos horizontes para o meu conhecimento pessoal.
grande importancia, pois nessa area se exige o conhecimento de ingles devido a varios termos em ingles
É importante para minha profissão e também vida pessoal

As respostas a serem apontadas pelos alunos sobre a opinião deles sobre a importância da disciplina de Inglês Instrumental I para o curso de Tecnologia em Construção de Edifícios. O resultado obtido mostra que os discentes têm a consciência desta componente na vida profissional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trabalhou o ensino interdisciplinar da língua inglesa através da elaboração de um livro produzido pelos próprios acadêmicos com foco no estudo de vocabulário técnico bilíngue da área de atuação do curso de Tecnologia em Construção de Edifícios, interligando a realidade o conhecimento da língua inglesa e a área de atuação desses futuros profissionais.

A pesquisa aplicada mostrou que interligar duas componentes curriculares promoveu a apropriação de conhecimento de forma contextualizada. Os resultados obtidos revelaram um alto índice de satisfação e motivação dos alunos durante a prática voltada para a aprendizagem de Língua Inglesa através da produção de livro. Evidenciou-se que a produção do material de apoio pode estabelecer uma boa relação entre os conteúdos da disciplina de Língua Inglesa e as disciplinas específicas, dando subsídios para apropriação do conteúdo. Esse processo permitiu ao aluno construir o seu próprio conhecimento através da apropriação de outros saberes.

O processo de apropriação de conhecimentos da disciplina de Língua Inglesa vivenciado pelos acadêmicos passou pelas fases de conscientização, mudança de comportamento e transferência de responsabilidade. Este processo ocorreu de maneira particular para cada aluno, para alguns deles o desenvolvimento do projeto não promoveu a apropriação significativa do conteúdo trabalhado.

Nessa perspectiva, se ressalta a importância de analisar outras formas de trabalhar a interdisciplinaridade e, principalmente, aprofundar mais sobre como se dá o processo de apropriação de conhecimento pelos discentes. Esses tópicos abordados servem de incentivo para dar continuidade à busca por novos questionamentos e respostas relacionados a práticas pedagógicas, não só no que tange ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, mas também, no que concerne as das demais componentes curriculares.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio** - Brasília, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 08/03/2018.

CORACINI, M.J. **O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula**. In: CORACINI, M. J. (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

DIEHL, A.A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo, escola. Edições Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_, I. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, I. (org). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 12ª edição. Campinas, SP, 2012.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Presença Pedagógica**, n. 20, v. 4, p. 53-58, 1998.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. 2 ed. São Paulo: SBS Editora, 2002.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **TB.**, n. 108, p. 83-93, 1992.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2003.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. **Autonomia: critérios para a escolha de material didático e suas implicações**. IN: LEFFA, V. Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

PAIVA, V.L.M.; e (org). **Ensino de língua Inglesa: reflexões experiências**. São Paulo: Pontes, 2005.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

TOMLINSON, B. **Introduction.** IN: TOMLINSON, B. (ed). *Materials development in language teaching.* Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## A PRODUÇÃO DE LIVROS DE LITERÁRIOS, POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA, DO IFMG OURO BRANCO: UMA RELEITURA DE OBRAS INFANTIS

**Denília Andrade Teixeira dos Santos<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Departamento de Educação. Curso de licenciatura em Pedagogia. Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil.

### **RESUMO**

O presente relato foi originado em uma experiência vivida no curso de Licenciatura em Pedagogia, no 1º semestre de 2019, com estudantes do 5º período. A disciplina ministrada, Fundamentos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa, apresentava como objetos de estudo a leitura e a produção de texto, com a finalidade de sistematizar as habilidades relacionadas a estes, de forma contextualizada e interdisciplinar. Uma das atividades propostas, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, foi o estudo exploratório de um livro literário do vasto repertório infantil, tendo como atividades de sistematização o reconto oral e a produção de um livro a partir deste. O envolvimento da turma gerou a produção de versões inéditas das obras-primas, entremeadas por temas atuais, como alimentação saudável, autoestima, bullying e preconceito. A atividade possibilitou-lhes a apropriação de conceitos fundantes para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que os gêneros textuais e sua circulação social, estratégias de leitura, leitura da palavra e leitura de mundo, atividades de produção de texto, ortografia e gramática estiveram no centro das discussões. Os livros produzidos não ficarão encerrados no espaço da universidade, mas serão demonstrados e explorados em ações pedagógicas, envolvendo estudantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma parceria que vem se consolidando com as escolas municipais em Ouro Branco e circunvizinhança.

**Palavras-chave:** Estratégias de Leitura, Produção de Textos e Letramento.

### **ABSTRACT**

The present report originated from an experience lived in the Pedagogy Degree course, in the 1st semester of 2019, with students from the 5th period. The course taught, Methodological Foundations of Portuguese Language Teaching, presented reading and text production as objects of study, in order to systematize the skills related to these, in a contextualized and interdisciplinary way. One of the proposed activities, for the development of language skills, was the exploratory study of a literary book from the vast children's repertoire, with systematic activities being the oral retelling and the production of a book based on it. The involvement of the class led to the production of unpublished versions of the masterpieces, interspersed with current themes, such as healthy eating, self-esteem,

bullying and prejudice. The activity enabled them to appropriate fundamental concepts for their performance in the early years of elementary school, since textual genres and their social circulation, reading strategies, word reading and world reading, text production activities, spelling and grammar were at the center of the discussions. The books produced will not be closed in the space of the university, but will be demonstrated and explored in pedagogical actions, involving students from early childhood education and early years of elementary school, through a partnership that has been consolidating with municipal schools in Ouro Branco and the surrounding area.

**Keywords:** Reading Strategies, Text Production and Literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 O PAPEL DO DOCENTE PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Participantes e atuantes em uma sociedade grafocêntrica, ler e escrever tornam-se imprescindíveis para o exercício de uma cidadania ativa, quando os espaços sociais de convivência cotidiana exigem a apropriação do sistema de escrita alfabética da Língua Portuguesa utilizada, reformada e transformada pelas inúmeras gerações de brasileiros que a tem como língua materna.

Pesquisas realizadas apontam que a leitura e a escrita não são as atividades mais executadas entre os brasileiros por fatores diversos, mas, reconhecidamente, importantes para as diversas instâncias sociais nas quais convivemos.

Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), em pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro, ação social do IBOPE, em 2018 havia 29% de analfabetos funcionais entre os brasileiros. Em seu relatório os pesquisadores apontam que a variedade de gêneros e suportes textuais, com os quais os leitores convivem em seu dia-a-dia, são determinantes para definir seu nível de alfabetismo.

Os alarmantes 29% indicam que, embora a escolarização média do brasileiro tenha alcançado níveis mais altos, o analfabetismo funcional permanece no mesmo patamar. A educação escolarizada é uma das instâncias em que o alfabetismo e a alfabetização ganham contornos e uma delimitação de direitos e garantias estabelecidos por meio de leis e diretrizes curriculares.

Ainda assim, as ações exitosas não alcançam a toda população escolar por aspectos multifatoriais, incluindo as condições de trabalho adversas dos profissionais que atuam neste setor. Dentre estes se destacam os choques geracionais, a formação inicial e

continuada, a valorização docente, estrutura física e material, financiamento da educação e fatores sociais alarmantes como a criminalidade, uso de drogas, negligência, violência e abandono familiar, além do sucateamento e privatização da educação pública.

Em detrimento de tudo isso se encontra o papel de formar leitores e escritores proficientes e qualificados, imersos em uma sociedade letrada com ações cotidianas que exigem a leitura e a escrita como pré-requisito para outras ações.

As habilidades de ler e escrever estão, a todo momento e época, sob a mira de organismos nacionais e internacionais que impõem sobre a escola e família o pesado jugo de resolver os problemas do mundo no que tange à temática, independente dos fatores interlaçados à escolarização.

Diante desta demanda, os cursos de formação de professores vêm buscando estratégias de leitura e escrita que conquistem a simpatia dos estudantes expostos às imagens, cores, sons e texturas das novas tecnologias digitais, que os tornam mais distantes dos suportes e gêneros textuais escritos.

As disciplinas que trabalham as metodologias de ensino têm buscado, em autores consagrados, as sugestões criativas para envolverem os estudantes no mundo da leitura, levando-os ao deleite e à proficiência.

Missão desafiadora, mas, se efetuada a contento possibilitará uma sociedade mais engajada em defesa de suas garantias pessoais e coletivas, já que, conforme afirma Paulo Freire (1993), a leitura da palavra permite uma leitura de mundo mais ampla e acurada.

Sendo assim, o relato de experiência descrito neste artigo é fruto de proposta pedagógica desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFMG), *Campus* Ouro Branco, com estudantes do quinto período, na disciplina Fundamentos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa.

A disciplina tem como objetivo principal a sistematização das capacidades de aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica, compreendidos nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, com foco especialmente nos três últimos, visto que nestes, espera-se, que a alfabetização já esteja consolidada, mas a apropriação de habilidades linguísticas, especialmente quanto à ortografia e a gramática, contextualizadas em gêneros textuais diversos, sejam sistematizadas por meio da leitura e produção de textos, com temáticas transversais necessárias à formação para a vida.

O relato explicitado neste texto terá o recorte nas estratégias de leitura e produção de texto, que culminou na produção de um livro a partir de um texto original, que foi

denominado “reconto”, mas quando os livros ficaram prontos, vimos surgirem novas versões das histórias.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 QUANDO A LEITURA NÃO É APENAS CONTEÚDO ESCOLAR

Angela Kleiman (1993) em seu livro *Oficina de leitura: teoria e prática*, aponta uma angústia do docente atuante com a Língua Portuguesa, que já estava presente na década de 90, quando ainda não tínhamos, em larga escala, o uso das tecnologias digitais e nem as redes sociais dividindo a atenção e o tempo do estudante: “*os meus alunos não gostam de ler*”.

Essa constatação, ainda mais presente nos tempos atuais, remete-nos a tentativas de despertar nos estudantes o envolvimento com a leitura e gêneros textuais que os levariam a desenvolver níveis de letramento cada vez mais profícuos, possibilitando-lhes vivências sociais com autonomia e competência.

Kleiman afirma que para formar leitores é necessário que os formadores também sejam leitores ávidos e apaixonados pela leitura, pois a ausência de bons exemplos e o distanciamento de ambientes de letramento não possibilitam a leitura deleitosa.

Ninguém gosta de fazer o que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 1993).

Formar leitores proficientes e competentes requer uma boa dose de práticas desde a mais tenra idade, passando pela contação de histórias por familiares, até ao manuseio de suportes textuais para contemplação das imagens, cores e texturas.

Entretanto essas práticas, ora limitadas e limitantes, provocam uma aversão e distanciamento das práticas de leitura e escrita, já que, por vezes, sua finalidade é a de sistematizar conteúdos da Língua Portuguesa, descontextualizados da realidade e das vivências dos estudantes.

Paulo Freire em seu livro *Professora sim, tia não*, reforça esse argumento ao afirmar que: Aos que estudamos, aos que ensinamos e, por isso, estudamos também, se nos

impõe, ao lado da necessária leitura de textos, a redação de notas, de fichas de leitura, a redação de pequenos textos sobre as leituras que fazemos. A leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas, dos cientistas, dos filósofos que não temem trabalhar sua linguagem à procura da boniteza, da simplicidade e da clareza. Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (1993).

O autor reforça que estudar não deveria ser um fardo e, muito menos a leitura uma prática amarga. Para ele seria importante fazermos dessas ações práticas deleitosas, desde a Educação Infantil, de forma a levarmos os estudantes à descoberta de conhecimentos que desvelassem o mundo e, com isso gerariamos, inclusive, uma educação escolarizada de maior qualidade.

A formação de leitores, conforme Maria (2002) afirma, vai na contramão de uma educação para o silêncio, negando as fórmulas prontas e a repetição mecânica e cansativa, que mais afastam do que aproxima o estudante da leitura por opção e deleite.

Ainda que as constatações da realidade nos apontem essas frustrações com as práticas de leitura e de escrita, caberia aos docentes a criação de estratégias para que esse quadro fosse revertido.

## 2.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

As estratégias de leitura são ações pedagógicas que possibilitam ao docente trabalhar com vistas ao desenvolvimento da leitura, proporcionando aos estudantes uma imersão no mundo destas práticas, seja por meio da pausa protocolada, do reconto individual e ou coletivo.

Por isso, a atividade, proposta pela disciplina, objetivava o trabalho com estratégias de leitura e produção de textos, para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando-os ao desenvolvimento de características de um leitor proficiente, participando de práticas de letramento com competência, a partir da leitura de histórias e/ou livros literários infantis.

Com a finalidade de alcançar este objetivo mais amplo, fez-se necessário conhecer os eixos curriculares da Língua Portuguesa, buscando nas diretrizes curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades linguísticas mais

adequadas à aquisição de conhecimentos necessários para a vida cotidiana, em uma sociedade grafocêntrica.

Para tal é importante reconhecer a participação em culturas diversas, dentre elas a cultura escrita, levando-nos à sua compreensão e valorização. Então, caberia ao docente, cujos objetivos de ensino estejam pautados na formação de leitores da palavra e do mundo, o desenvolvimento de propostas de intervenção, avaliação e monitoramento da aprendizagem em Língua Portuguesa, em leitura e produção de textos.

Mediante as informações colhidas na BNCC, tendo como objetivo central instrumentalizar docentes (em formação) para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia estudaram os eixos do ensino da Língua Portuguesa, considerando seus aspectos cognitivos, sociais e interacionais.

Por meio de uma base metodológica dialógica, foram propostas aulas expositivas voltadas para a reflexão sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética e a interação da leitura e escrita nos espaços de educação formal.

Inicialmente foram debatidos o lugar da leitura e da escrita na sociedade atual, a participação dos estudantes dos anos iniciais nas práticas leitoras, bem como as propostas de produção de texto presentes nas instituições de ensino.

Os licenciandos relataram suas experiências com a leitura e escrita, tanto como estudantes quanto como docentes em formação, atuando no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), projetos de extensão, pesquisa e iniciação científica.

A exploração das experiências pessoais forneceu dados qualitativos para a indicação, seleção e exploração do texto ou livro literário sobre o qual seria trabalhado o relato e produção de texto.

Os estudantes da licenciatura em Pedagogia constituíram o público alvo para o momento, em oficina de confecção de livros, permitindo-lhes a vivência para ser reproduzida com o público final: os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A oficina de produção teve as etapas definidas em conjunto com a turma, havendo a possibilidade de o trabalho ser produzido individualmente ou em dupla, levando em consideração as potencialidades pessoais, bem como afinidades de trabalho em parceria.

Os livros selecionados, devido às temáticas presentes, possibilitariam uma exploração interdisciplinar, mas a principal finalidade consistia na compreensão dos sentidos do texto, com vistas à formação de um leitor ativo que busca relacionar o que lê com a realidade na qual está inserido.

## 2.3 DE LEITOR DA PALAVRA À AUTOR DA PALAVRA: A PRODUÇÃO DOS LIVROS

Os livros, selecionados para a produção do reconto, foram escolhidos pelos estudantes do curso de Pedagogia de acordo com critérios elencados por eles mesmos, tendo apenas o pré-requisito que fosse literatura infantil.

Considerando as escolhas aleatórias ou de livros que estavam à mão, não exigindo do autor uma busca desgastante, passou por apenas 20% dos estudantes da turma, considerando os 38 matriculados.

Como foi dado à turma a opção de produzir individualmente ou em duplas, a maioria optou pelo trabalho em parceria, pois consideraram a possibilidade de intercâmbio de habilidades, como criatividade, facilidade para desenhar ou trabalhar com artes gráficas, dentre outros.

Os materiais utilizados na produção foram do tecido ao EVA, não ficando limitado ao uso de papéis, embora coloridos e de texturas variadas.

### 2.3.1 Quando a leitura do mundo e a leitura da palavra se encontram

Temáticas diversas e presentes no cotidiano social e que, frequentemente, eclodem entre os muros da escola, quiçá na sala de aula, demonstrando que, esses professores em formação mantêm os olhares atentos aos fatos e fenômenos sociais que se apresentam nas sociedades.

Um dos recontos, baseado no clássico Chapeuzinho Vermelho, traz uma moça, negra, de turbante vermelho, a Dandara, nome alusivo à mulher de Zumbi, ícone de resistência negra no Brasil (Figura 1).

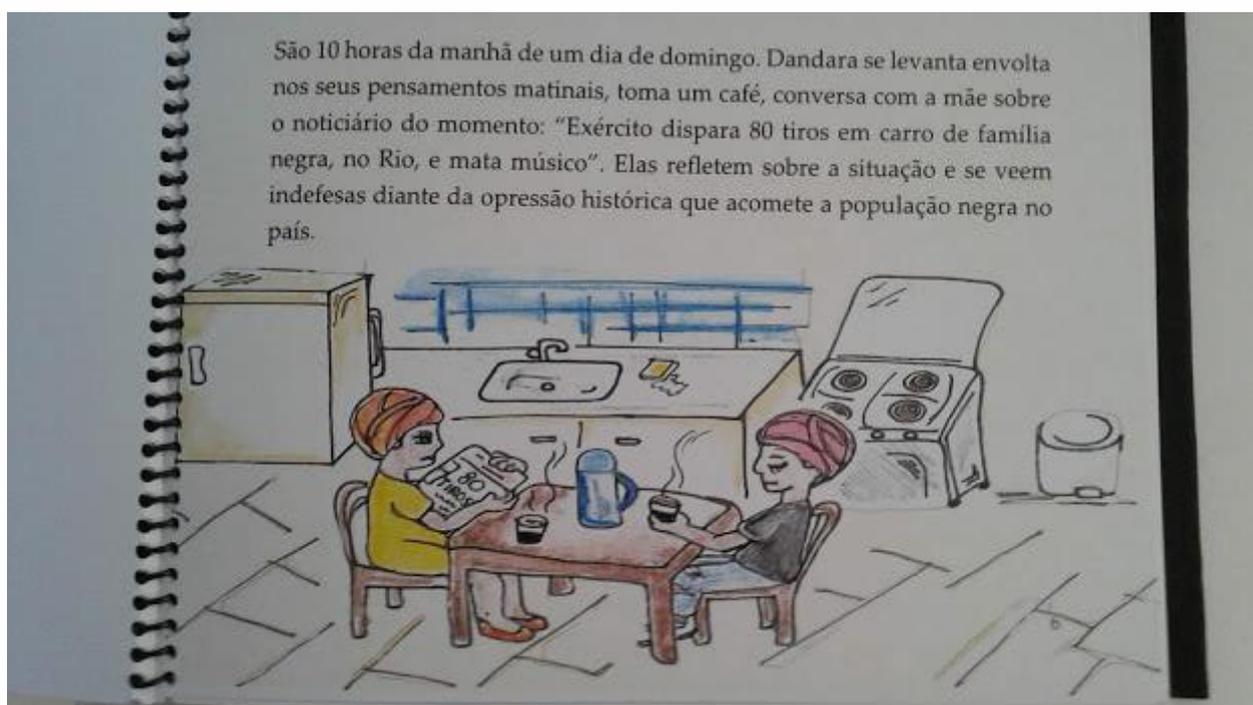
Segundo a autora a escolha do turbante não é aleatória e a remete à sua história de vida e de luta, já que, para ela o adereço é simbólico, pois busca a ruptura com as culturas hegemônicas, especialmente no que tange ao padrão de beleza estabelecido por estas.

A autora relata que a história recontada “tem a ver conosco, tem a ver com as milhares de “Dandaras” espalhadas Brasil afora”. Para ela o reconto traz fragmentos de uma realidade muito vivenciada em nosso país, mas pouco falada.

Como a proposta do trabalho apontava para a interlocução com outras áreas de conhecimento, a autora dialoga com a Lei 10.639/03, que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), regulamenta o trabalho com a história e cultura

africana, determinando sua inserção nos currículos, como demanda de ensino para estudantes da Educação Básica.

Para a autora, a oportunidade de enriquecimento da formação dos estudantes por meio da literatura não pode ser desperdiçada, pois obras como a elaborada por ela, objetiva “alçar a voz da comunidade negra, de promover reconhecimento de imagem nas obras literárias”. Ainda que, para ela, essas ações sejam gotas em um oceano, é necessário esse gotejar, como mote para outras e, talvez, ações ainda mais significativas, capazes de promover uma leitura de mundo com vistas à mudança.



**Figura 1.** Dandara, a moça do turbante vermelho.

Outra obra que chamou a atenção, tanto pelas habilidades linguísticas quanto pela criatividade artística, foi o livro recriado a partir da obra Chá das dez (Figura 2), escrito por Celso Sisto, cujo título ‘Encontro das dez’, apresenta, em seu conteúdo, 10 senhoras envolvidas em diversas ações, preenchendo o tempo que lhes sobra, quando alcançaram as respectivas aposentadorias laborais.

As autoras apresentam a temática terceira idade com muita delicadeza e simplicidade. Elas mostram que este é mais um período da vida que, pode, também, ser produtivo e deleitoso, com muitas amizades e ações escolhidas e planejadas para uma vida saudável e fecunda.

A obra recriada é marcada pela criatividade, sob o prisma de autoras que convivem com pessoas idosas, longe de serem inativas e inábeis.



**Figura 2.** Chá das dez.

Além da leitura envolvendo, em forma de versos e estrofes, a arte dedicada ao livro chama a atenção pelo esmero em combinar tecidos, papéis, cores, texturas e imagens.

Todas as obras apresentaram pontos dignos de menção honrosa, entretanto não haveria espaço suficiente para a descrição dos pormenores e apresentação um a um. Portanto, destaca-se o livro, cuja autora relata como foi a experiência de desenvolver a obra, considerando, inclusive, a descoberta de habilidades, em si, outrora desconhecidas.

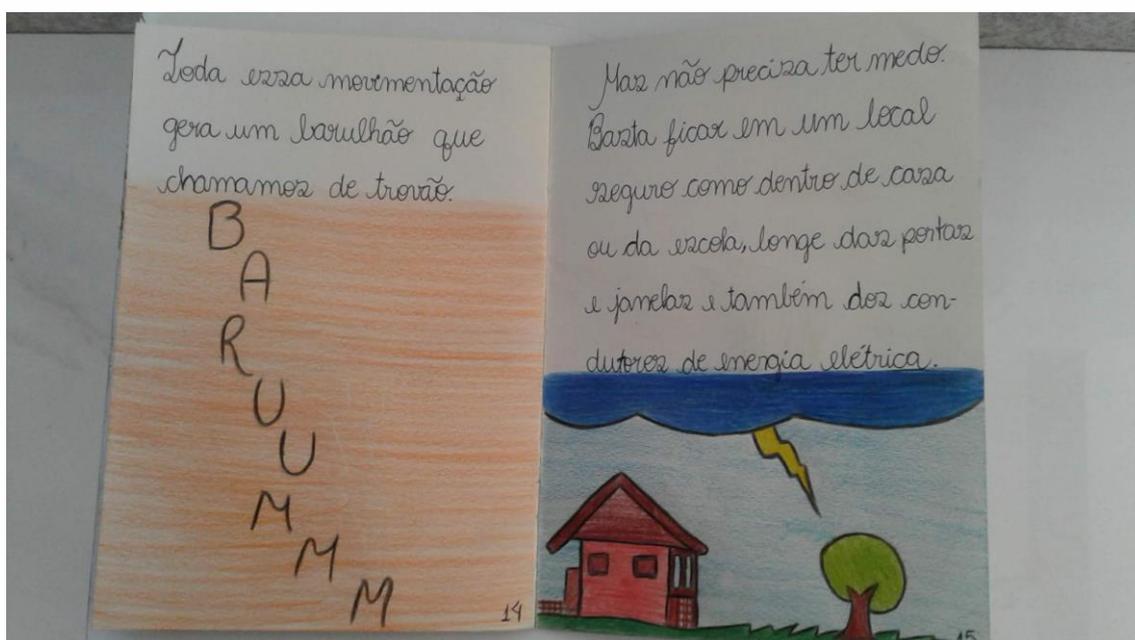
Para a autora, a seleção da obra, que seria seu ponto de partida, não foi uma tarefa fácil e nem mesmo rápida. Segundo ela, como o trabalho seria em dupla, essa seleção tornou-se ainda mais delicada, já que deveria atender a expectativa de duas pessoas que, possivelmente, já estavam vislumbrando obras diferentes.

O que a levou optar pelo trabalho em parceria com uma colega, foi a produção inicial, quando foi realizado com a turma a vivência de um reconto oral coletivo. A docente da disciplina começou a contar uma história e os colegas da turma, de forma voluntária, deram continuidade.

A dinâmica da atividade enlevou a turma e rendeu momentos fluídos e descontraídos, levando os estudantes considerarem a atividade como adequada, válida e

possível de ser realizada nas aulas de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental e até mesmo na Educação Infantil.

O livro escolhido pela dupla como ponto de partida foi “Livro dos Sentimentos - Todd Parr”, que fala, segundo a autora, dos principais sentimentos das crianças, medo, coragem, solidão e da importância delas compartilharem seus sentimentos. Com a produção de sua obra, o Livro do Trovão (Figura 3), elas optaram por estabelecer uma interlocução com a disciplina de ciências, ao abordarem como os trovões são formados, assunto que desperta o interesse do público compreendido na faixa etária prevista.



**Figura 3.** Livro do Trovão.

Elas relatam o medo de uma criança em relação aos trovões, e em uma noite de grande incidência desses, uma conversa entre pai e filho consegue minimizar o desconforto da criança.

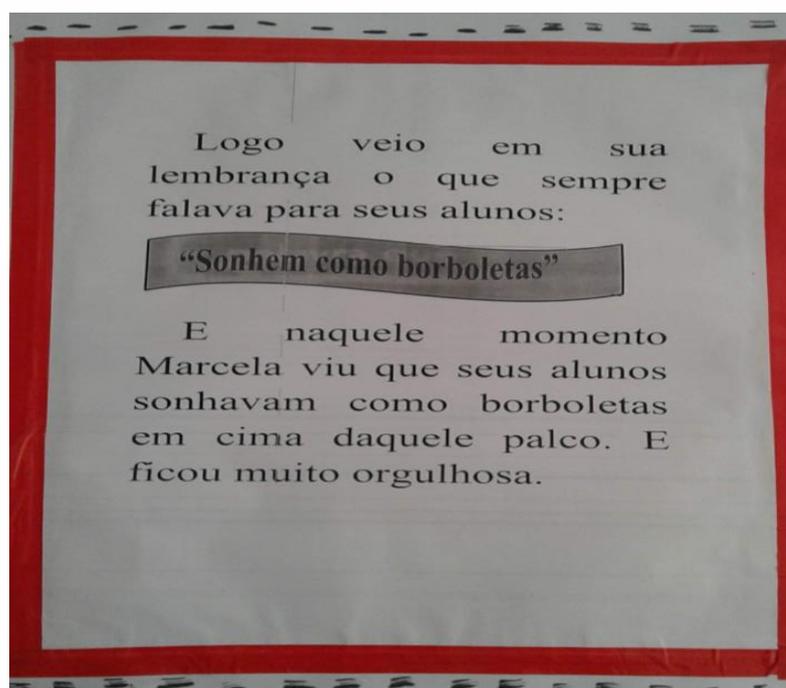
A autora explica que objetivo da obra era, além de levar um conhecimento de uma outra área, optaram por tratar um assunto que é tão comum entre as crianças, que são os medos que elas possuem e, em várias circunstâncias não conseguem resolve-los e, por vezes, nem mesmo aborda-los com alguém, como forma de expurgar o sentimento.

O livro do Trovão foi escrito a mão, pois as autoras optaram por não usar recursos digitais, mesmo reconhecendo que as habilidades artísticas para o desenho sejam limitadas. Mas, a atividade, segundo elas, levou-as à percepção de que, como professora não lhe dado o conhecimento de tudo, não é preciso saber tudo, nem ser hábil em

multitarefa, mas as limitações podem ser compensadas com boas parcerias e o desenvolvimento de um trabalho em conjunto tende a enriquecer e tornar prazeroso o que se faz.

Um dos pontos altos salientados por uma das autoras, em relação à atividade realizada, foi a exposição dos livros produzidos, quando trabalhos incríveis foram apresentados, abordando os mais diversos temas, tais como diversidade, inclusão e relações interpessoais.

Outro trabalho que merece destaque foi baseado no livro 'A felicidade das borboletas' cuja autora Patrícia Angel Secco, apresenta os insetos coloridos a produzir felicidade, o que inspirou as autoras a escreverem o 'Sonhos de borboletas' (Figura 4), relatando a relação de uma professora com seus alunos, suscitando e sustentando-lhes os sonhos de crescerem e progredirem em direção às realizações pessoais.



**Figura 4.** Sonho de borboletas.

Motivadas por sua própria trajetória, as autoras se veem na docente que, encontrou na profissão a realização de um sonho pessoal, e, desta forma, doa a seus estudantes o melhor de si mesma.

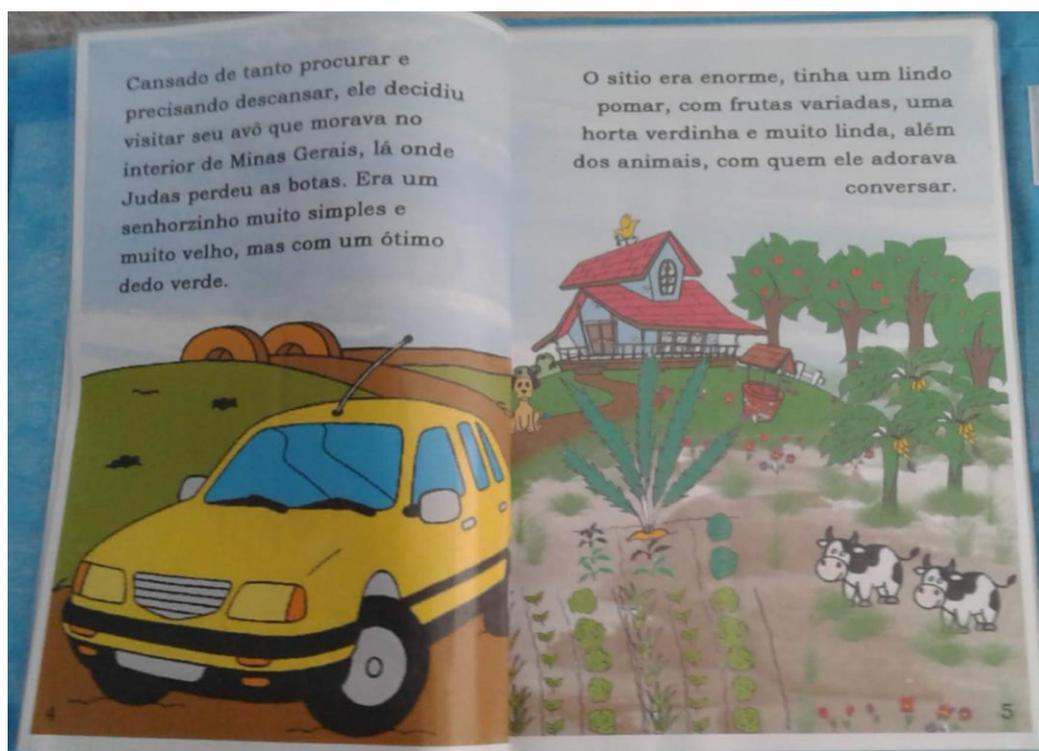
Além de apresentar outros gêneros textuais em sua narrativa, as autoras possibilitam que sua obra seja utilizada não apenas como função de leitura deleite, mas abrem precedentes para que os gêneros, presentes no livro, sejam explorados com uma intencionalidade pedagógica.

Koch e Elias (2007) afirmam que os gêneros existem em grande quantidade, porque, “como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações em sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”.

O trabalho com os gêneros textuais é abordado pela disciplina como fundante no ensino da Língua Portuguesa, considerando a importância de um contexto que foque em habilidades do letramento também. Os gêneros são múltiplos, mas podem ser elencados, pelo docente, em seu planejamento de acordo com os objetivos que se almeja alcançar.

Finalmente, uma última obra, mas ressaltando que, tal se dá em virtude da limitação da quantidade de páginas exigidas para este texto, pois todas as obras mereceriam destaque especial, neste livro, já que, absolutamente todos, são incríveis tanto por sua composição literária quanto pela arte criativa e legítima emanada de cada autor e autora.

A última obra mencionada, intitulada ‘O melhor cozinheiro do mundo e o ingrediente especial’ (Figura 5), faz alusão à alimentação saudável, a valorização do homem do campo e os cuidados com a natureza.



**Figura 5.** O melhor cozinheiro do mundo e o ingrediente especial.

A obra foi desenvolvida por meio de recursos tecnológicos e gráficos e também manuais. Assim como a história contada, as autoras tiveram a intenção de demonstrar o encontro de culturas diversas, bem como de estilos de vida que podem viver em harmonia, produzindo conhecimentos e trocando saberes.

Baseada no livro ‘O nabo gigante’, de Alexis Tolstói, a história relata o encontro de duas gerações em busca de um mesmo propósito: a criação de um prato saudável e inédito. Avô e neto são os protagonistas de uma obra que reforça a importância dos saberes das gerações mais velhas, pautados na experiência e nos saberes-fazeres. Sem desmerecer as gerações mais novas, as autoras proporcionam um encontro geracional sem choques, mas de intenso aprendizado e muita emoção.

A atividade proposta alcança seus objetivos ao revelar aos estudantes, através de sua criação e das pesquisas para tal que, ‘ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante’ (FREIRE, 1993).

Ao se colocarem como leitor, em busca da obra que melhor representaria suas ideias e ideologias, os estudantes, ainda que jovens adultos, testaram suas hipóteses, trabalharam com inferências, anteciparam sentidos e aguçaram sua curiosidade, tal como uma criança o faria.

Isso significa que, formar leitores independe da idade, mas poderíamos fazê-lo juntamente com o desenvolvimento da oralidade. Ou seja, o ideal seria expormos as crianças aos livros literários desde muito cedo, permitindo-lhes a manipulação dos mesmos, experimentando-os e colocando à prova a curiosidade inerente ao ser humano.

Por isso, conceituar o ato de ler é recorrer a Paulo Freire e reconhecer a necessidade de docentes progressistas que, ao conectar a teoria à prática, levam os estudantes a uma leitura crítica da palavra e do mundo em que vivem, refletindo sobre sua vida e buscando possibilidades de adquirir outros tantos conhecimentos possíveis, na diversidade de vivências pelas quais perpassamos.

Assim, como leitores, não podemos, segundo Freire (1993), esperar que o escritor explique passo-a-passo o que diz dizer, mas como escritores devemos produzir textos que facilitem sim, a compreensão do leitor, sem, contudo, dar a ele (o leitor) as coisas feitas e prontas.

Como afirma Délia Lerner (2002), a escola deve ser uma comunidade de leitores que, tem nos textos sua fonte de respostas para a resolução dos problemas que despontam, cotidianamente, diante de nós para os resolvermos.

Ainda que a escolarização da leitura seja um grande problema tanto para os docentes quanto para os estudantes, sua prática é necessária, transformando-a, com desejo e criatividade, em ações prazerosas em busca de um leitor proficiente.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura pressupõe a compreensão do sentido do que se leu, dentre outros tantos pontos relevantes para se defender as práticas de leitura no ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as bases de uma educação de qualidade deveriam ser asseguradas.

Por isso ensinar a ler, ou formar leitores proficientes, é engajar-se também como leitor, em uma imersão no mundo da leitura, seja ele fictício ou não, percebendo a importância dos dois aspectos, seja para a formação como sujeito, seja para a formação como cidadão de um mundo grafocêntrico em plena e veloz transformação.

Ainda que as palavras e expressões nos soem familiares, há que se compreender que a leitura da palavra esta ligada à leitura do e de mundo. Não há como dicotomizar essas nuances reais e desafiadoras, quando a palavra e o mundo poderiam nos enganar, se a leitura não for consciente, crítica e proficiente.

Os futuros docentes, ao participarem de atividades que os levem à reflexão do quem leem e do que produzem para ser lido, devem compreender que o saber, presente na leitura, não desponta gratuitamente, sem nenhum esforço cognitivo, mas “ A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafinar, persistente” (FREIRE, 1993).

Ao mesmo tempo, ler mobiliza os sentidos, conceitos e preconceitos que carregamos, mas nos auxilia no exercício de reformar, transformar e formar os tais. “Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que deu nossa socialização primária(...)” (KLEIMAN, 1993).

Desta forma, quando mais cedo os textos entrarem em nossas vidas, maior a possibilidade de nos deslumbrarmos com os mundos expostos por grupos sociais diversos e diferentes dos nossos.

Então, a educação escolarizada e nossos docentes, sejam pedagogos ou especialistas, encontram-se diante de um desafio que, se vencido, trará para a humanidade benefícios que jamais serão revertidos, na luta constante contra a ignorância o autoritarismo: a formação de leitores.

Considerando que, ao escolhermos a docência, estamos nos comprometendo com a formação de homens e mulheres para serem livres, detentores de sua palavra e de uma voz que, quando alçada apregoa seus anseios e a consciência de seus deveres e direitos.

Ler sempre foi caro ao cidadão brasileiro. Caro do ponto de vista da formação e do investimento financeiro, já que a ação demanda o uso dos poucos recursos financeiros que os estudantes brasileiros dispõem, ainda que sejam estudantes dos cursos de graduação.

Os professores enfrentam problema igual, quando seus livros para estudo, são tão caros quanto os livros literários, mas como parte da formação é preciso ficar claro que o poder público precisa ofertar oportunidades de acesso a esses materiais, seja equipando bibliotecas públicas e ou as criando, se quisermos profissionais com formação de qualidade para atender aos futuros leitores.

Ao escolhermos a opção de formar professores leitores, para atuar junto aos nossos estudantes que, competem com a tecnologia digital, estamos em direção à garantia de formação para uma cidadania que não se mantém apassivada diante da palavra e nem diante do mundo.

Finalmente, parafraseando Freire,

“Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito” (1993).

Assegurar-se como leitor, reconhecendo a importância desta prática como profissionais, é uma forma de reconhecer e dizer aos nossos estudantes, ainda que silenciosamente, como se faz em um currículo oculto, que ela é fundamental e basilar à vida em sociedade.

Ao escolher ser leitor e formar leitores, o docente informa ao mundo que ele está em constante preparo e formação para as leituras, que se fizerem necessárias, da realidade e das ideologias que o cercam, forjando sua identidade de formador com vistas à transformação.

Assim, ele retorna ao início. A leitura da palavra como fonte de inspiração para a leitura do mundo e vice-versa, em uma interdependência bonita e vívida,

## 4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem gosta de ensinar.** São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.

KLEIMAN, A. **Oficinas de leitura: teoria e prática.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARIA, L. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PARR, T. **Livro dos Sentimentos.** São Paulo: Editora Panda Books, 2006.

SISTO, C. **Chá das dez.** Belo Horizonte: Editora Aletria, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOLSTOI, A. **O nabo gigante.** Editora Girafinha, 2006.

## A TEORIA DA APRENDIZAGEM E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

**Angelina Maria de Oliveira Licório<sup>1</sup>, Marialva de Souza Siva<sup>1</sup>, David Lopes Maciel<sup>1</sup> e  
Anabela Aparecida Silva Barbosa<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Porto Velho, Rondônia, Brasil.

### RESUMO

Os processos que levam um indivíduo a aprender tem sido objeto de inúmeras pesquisas, muitos pensadores no passado se debruçaram sobre o tema em busca de métodos que norteassem as ações pedagógicas empregadas no processo de ensino. Este trabalho buscou traçar um paralelo entre a teoria da aprendizagem tradicional e o ensino a distância – EAD, bem como, buscou identificar quais de seus elementos influenciaram as metodologias usadas no ensino tradicional que migraram para o ensino EAD. É inegável que as novas gerações possuem um modo próprio de aprender e interagir, os ambientes, a sociedade e os recursos tecnológicos disponíveis com advento das novas tecnologias imprime um ritmo extremamente rápido, este fato, torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais dinâmico e diversificado. Fatores cognitivos estão intrinsicamente ligados aos hábitos e comportamentos sociais contemporâneos e estes por sua vez, ditam o ritmo e as preferências por metodologias dos indivíduos em situação de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Metodologia, Teorias, EAD e Gerações.

### ABSTRACT

The processes that lead an individual to learn have been the subject of countless research, many thinkers in the past have looked into the subject in search of methods that guide the pedagogical actions employed in the teaching process. This paper sought to draw a parallel between the theory of traditional learning and distance learning - EAD, as well as to identify which of its elements influenced the methodologies used in traditional education that migrated to distance learning. It is undeniable that the new generations have their own way of learning and interacting, the environments, society and technological resources available with the advent of new technologies make an extremely fast pace, this fact makes the teaching and learning process much more dynamic and diversified. Cognitive factors are intrinsically linked to contemporary social habits and behaviors and these in turn dictate the pace and methodological preferences of learning individuals.

**Keywords:** Methodology, Theories, EAD and Generations.

## 1. INTRODUÇÃO

O processo de Ensino e Aprendizagem vem passando neste último século por profundas transformações e mudanças de paradigmas, muitas destas mudanças foram motivadas pelas alterações no padrão de relacionamento social, comportamental do indivíduo, tomando como base essa afirmativa, este trabalho buscou relacionar a influência das novas tecnologias nos meios acadêmicos com o a forma de aprender do homem contemporâneo.

Analisou-se as teorias da aprendizagem e as novas gerações, neste contexto, lançou-se um olhar sobre as ferramentas inovadoras aliados a grande facilidade de acesso as informações as quais observou-se que as mesmas alteram substancialmente o contexto educacional, no qual os métodos de ensinar baseados apenas nas teorias da aprendizagem tradicional já não atendem as necessidades de transferência de conhecimento no cerne das salas de aulas. As novas gerações, os chamados nativos digitais apresentam comportamento diferenciado, sua cultura baseia-se na velocidade em que as informações são disponibilizadas e nos meios de aquisição desta informação e por consequência a aquisição do saber.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 TEORIA DA APRENDIZAGEM

No processo de desenvolvimento educacional autores como Piaget, Vygotsky, Freire, Pavlov, Luckesi, Ausubel, Libâneo e Gadotti, entre outros, contribuem propondo teorias que dão embasamento às práticas pedagógicas e apresentam suas concepções de aprendizagem. Entre as Teorias destacamos neste estudo, as Teorias Comportamentalistas ou Behaviorista, Cognitivista, Construtivista e a Sociointeracionista (LITTO; FORMIGA, 2009).

Deixaremos de discutir aqui, outras teorias como a Teoria da Complexidade de Morin (1990), que, com a Teoria Humanística fundamenta o conceito do aprendizado autônomo e livre, e sugere uma nova leitura do fenômeno da aprendizagem (CAMPOS, 2009) e o Conectivismo de Tony Bates e Siemens (2004) que ainda está sendo desenvolvido e é

considerado controverso por muitos críticos. Sob o manto do conectivismo o conhecimento é um fenômeno caótico e mutável e a Internet altera a natureza essencial do conhecimento (SYEMENS, 2004).

Dentre as teorias eleitas iniciaremos com a concepção de aprendizagem na Teoria Comportamentalista ou Behaviorista que se baseia em estímulos, respostas e reforços, e a aprendizagem ocorre por meio do comportamento do indivíduo em relação ao ambiente. Esta Teoria, enquanto corrente da psicologia, entende o comportamento humano como resultado do meio. Destacam-se na mesma, Ivan Pavlov, John Broadus Watson. Para esta Teoria o professor deve disponibilizar situações para que os alunos tenham bons comportamentos. Cabe ao professor estimular situações para que desenvolva o raciocínio lógico dos alunos e contribuir de maneira positiva para o aprendizado do aluno.

Outra Teoria eleita é a Cognitivista para quem a capacidade do aluno em aprender coisas novas depende diretamente dos conhecimentos prévios que ele possui. Nesta Teoria destaca-se Jean William Fritz Piaget. A partir dos saberes do aluno deve-se auxiliá-lo a conseguir sistematizar e organizar os novos conhecimentos. Este tipo de abordagem é principalmente interacionista.

A concepção de aprendizagem é baseada no ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não aprendizagens de fórmulas. Considerando o Processo Avaliativo as provas encontram pouco respaldo na abordagem Cognitivista. O Processo Avaliativo deve ser apoiado em múltiplos critérios considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas.

O Construtivismo (considerado teoria interacionista) é o outro destaque das Teorias da Aprendizagem que tem, em 1967, um de seus marcos com a publicação da obra *Toward a theory of instruction* de Bruner. Segundo o autor a aprendizagem se dá por meio de descobertas, sendo necessário que o aluno seja colocado em situações discrepantes para aprender conceitos e resolver problemas (BRUNER 1967 *apud* FILATRO, 2009). Segundo Filatro (2009), pela teoria Construtivista (individual) há o encorajamento à experimentação e à descoberta de princípios. Pela experimentação há formulação de conclusões, integração de conceitos e a aprendizagem pode ser aplicada a outros contextos. Para a autora, “ao formular uma teoria do conhecimento e do desenvolvimento humano, e não uma teoria de aprendizagem, Piaget lançou as bases fundamentais para o cognitivismo e também para o construtivismo, daí as divergências em classificá-lo sob uma ou outra denominação” (FILATRO, 2009).

O construtivismo “(...) é tanto uma teoria de aprendizado quanto uma estratégia para

educação, que compartilha a idéia construtivista de que o desenvolvimento cognitivo é um processo ativo de construção e reconstrução das estruturas mentais, no qual o conhecimento não pode ser simplesmente transmitido do professor para o aluno” (MALTEMPI, 2004 *apud* POLAK). Assim, trata-se de um processo, algo em construção e a ser construído a partir das experiências, vivência, na interação com o meio.

Nesta teoria, enfatiza-se, a aprendizagem por descoberta; a preocupação está em induzir uma participação ativa do aprendiz no processo de aprendizagem. O indivíduo aprende a partir da interação entre ele e o meio em que ele vive. Para a criança aprender deve haver situações de desafio que a levem a resolver problemas.

Quanto ao processo avaliativo, no Construtivismo a avaliação é entendida como um processo contínuo, diferente do sistema de provas periódicas do ensino convencional. A avaliação tem caráter de diagnóstico. No construtivismo, “[...] a aprendizagem é vista como um processo autorregulado de resolver conflitos cognitivos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta, discurso colaborativo e reflexão” (BROOKS; BROOKS, 1997). Destacam-se nesta Teoria, autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Seymour Bruner, David Ausubel e Paulo Freire.

Finalmente, tendo como seu maior expoente Lev Semyonovick Vygotsky, o Sociointeracionismo se apresenta como uma teoria de aprendizagem com o foco na interação. Para esta teoria a aprendizagem acontece em contextos históricos, sociais e culturais. A interação entre o indivíduo e o meio em que ele está inserido é essencial ao processo de aprendizagem. O avaliar exige um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo como acontece hoje e passa a representar a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2005 *apud* MELO; BASTOS, 2012).

Segundo esta Teoria de Aprendizagem, o educador deve ser paciente e afetuoso com o aprendiz. Deve buscar conhecer seus alunos, o meio em que vivem, as relações que estabelecem nesse meio e compreender o que seus alunos já sabem e já adquiriram. O educador deve ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais.

É importante destacar que há divergência doutrinária quanto à categorização das teorias da aprendizagem. Alguns autores fazem uma abordagem como “behaviorismo, cognitivismo, construtivismo, aprendizagem social. Nesta categorização, Vigotski poderia ser considerado mais um psicólogo da perspectiva social do que um cognitivista. Outros

autores elaboram abordagens diferentes, como 'behaviorismo, cognitivismo, aprendizagem social'. Neste caso, Bruner, Piaget e Vigotski seriam construtivistas” (BIZERRA, URSI, s/a).

## 2.2 FORMAS DE APRENDIZAGEM DAS NOVAS GERAÇÕES E A TRANSIÇÃO PARA O EaD

A teoria da aprendizagem, fora e continuará sendo, a base da educação, o arcabouço de conhecimento extremamente amplo gerado pelos pesquisados e estudiosos do tema, o torna importante referencial para balizar os métodos e metodologias educacionais seja aplicado a educação tradicional, seja, na educação a distância - EaD. Entretanto é evidente a necessidade de uma mudança de paradigma na visão tradicional da educação.

Assim, é inevitável a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na vida em sociedade, tanto é que se torna comum nos deparar com notícias de que as novas tecnologias modificam a forma de acesso ao conhecimento, às informações e a maneira como é transmitida, assim, essas novas tecnologias, ao mesmo tempo em que têm suas vantagens, também passam a ser um grande desafio para a educação como um todo.

Devido ao processo de globalização e ocorrência acelerada de mudanças é importante conhecer como cada uma das gerações se formou numa construção de cenário mundial. Em que pese não haver um único mapeamento das diversas gerações, serão apresentadas, de forma sucinta, as gerações Baby Boomers, X, Y e Z no modelo EaD.

Nesse contexto, a primeira geração, objeto do nosso estudo a ser apresentada é a geração Baby Boomer (imigrantes digitais – nascidos entre os anos de 1940 e 1960) que vivenciou diferentes transformações culturais e sociais de sua época, especialmente em face dos novos modelos de comportamento em massa difundidos pela televisão. No campo da educação, é importante pensar na relevância do intercâmbio dessa geração com as demais, resultando em trocas de experiências e culturas que se revelem significativas para uma proposta de EaD (COFFERRI; MARTINEZ; NOVELLO, 2017).

Em seguida, aparece a geração X (imigrantes digitais – nascidos entre os anos de 1960 e 1970) contextualiza um período de expansão das tecnologias e de acesso à internet. “A geração X é que tem mais representatividade na EaD, fato que se justifica pela ascensão das tecnologias digitais [...]” (COFFERRI; MARTINEZ; NOVELLO, 2017).

Quando abordamos a geração Y, pode-se afirmar que são pessoas nascidas entre as décadas de 1980 e 2000. Essa geração passou pela fase do surgimento de algumas

tecnologias, como os videogames e a internet. Esses recursos tecnológicos possibilitaram outras maneiras de comunicar, informar e produzir conhecimento, transformando as relações com as pessoas e o mundo (SANTOS et al., 2011). Assim, a geração Y constituiu-se como a geração imediatista, uma vez que, os indivíduos nasceram imersos no contexto digital e tecnológico, da internet e do fluxo de informações.

Em se tratando da geração Z, são pessoas nascidas em meados da década de 90 até 2010. Os jovens dessa geração aprendem de diversas maneiras; uma variedade de fontes articuladas pode integrar seus materiais de aprendizado. Esses jovens convergem conteúdos por meio de plataformas diferentes.

Nenhuma geração específica forneceu todas as respostas, e cada uma edificou-se sobre bases fornecidas por suas predecessoras, em vez de substituir o protótipo anterior (IRELAND, 2007), assim, é possível notar que há uma relação resultante do intercâmbio de experiências logradas entre uma geração e outra, e as diversidades de cada geração no âmbito do ensino e aprendizagem na modalidade de EaD.

O professor, no ensino presencial ou na EaD, está diante de um novo espectador, um aluno que é conhecido como "geração digital", e que está totalmente ligado às novas tecnologias, o que exige que o docente também esteja ligado às inovações digitais, para aproveitar melhor suas principais utilidades comunicando-se com mais clareza e estando mais próximo do aluno (SILVA, 2001). Nesse "novo paradigma" os alunos passam a ser sujeitos ativos e transformadores de conhecimento; e o professor assume o importante papel de mediador do conhecimento (TORRES et al, 2017), o que exige um novo perfil docente ou uma nova concepção de professor – colaborador, flexível e facilitador na construção do conhecimento.

Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são os principais agentes de comunicação entre os alunos e professores na EaD. Por este motivo, sua escolha deve ser feita de uma forma minuciosa, para garantir que os objetivos da instituição de ensino, e os objetivos dos alunos desta modalidade sejam concluídos da melhor maneira possível (MEHLECKE; TAROUCO, 2003).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado, é razoável acreditamos que as mudanças pelas quais a educação vem passando nas últimas décadas, teve seu início no advento da

inserção de novas tecnologias no processo de ensino. As mudanças sociais e comportamentais cada vez mais dinâmicas na forma de disponibilização da informação e em seu acesso, apresentasse como ponto importante de análise para os pesquisadores da educação.

A observação do comportamento das novas gerações frente a forma de ensinar tradicional, torna evidente que o uso cada vez maior das tecnologias ditará os caminhos pelos quais a educação no futuro irá trilhar. A incessante busca pelo atendimento das necessidades dos indivíduos em processo de aprendizagem será norteadada pelo advento de novas metodologias educacionais e ambientes que os possibilitem trabalhar em rede, bem como, interagir com seus pares de forma síncrona ou assíncrona dentro deste processo.

Se de um lado, o ensino tradicional permite um acompanhamento mais humanizado e pessoal do professor ao aluno, do outro, a possibilidade de integração da tecnologia com uso da internet e as ferramentas digitais, possibilitam ao aluno uma experiência personalizada e individual com um grau de precisão já mais visto, conferindo ao processo uma qualidade e resultados elevados em comparação com o tradicional. Neste contexto o professor assume de fato o papel de mediador do processo, ele passa a ser o elo entre a tecnologia e o discente, agindo como catalizador na difusão do conhecimento.

#### 4. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F.B.F. **Skinner e o Behaviorismo.** Disponível em <<https://www.infoescola.com/psicologia/b-f-skinner-e-o-behaviorismo/>>. Acesso em: 25/08/2019.

Bates, A.W. **Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning** Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd. 2015.

BIZERRA, A.; URSI, S. **Teorias da Aprendizagem:** influência da psicologia experimental. Licenciatura em Ciências. USP/UNIVESP. Módulo 3. s/a.

LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FILATRO, A. **As teorias pedagógicas fundamentais em EAD.** In: Educação a distância: o estado da arte / Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MELO, E.S.; BASTOS, W.G. Avaliação Escolar como processo de construção de conhecimento. **Est. Aval. Educ.**, v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.

OLIVEIRA, S. **Geração Y: Era das Conexões, tempo de Relacionamentos**. São Paulo: Clube de Autores, 2009.

POLAK, Y.N.S. **A avaliação do aprendiz em EAD**. In: Educação a distância: o estado da arte / Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe - estou aprendendo!**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar! Trad. Livia Bergo. São Paulo: Phorte, 2010.

SANTOS, C.F.; ARIENTE, M.; DINIZ, M.V.C.; DOVIGO, A.A. **O processo evolutivo entre as gerações X, Y e Baby Boomers**. In: XIV SEMEAD - Seminários em Administração FEA/USP, São Paulo. Disponível em: <<http://originaconteudo.com.br/arquivos/Artigo-geracoes-X-Y-e-Baby-boomers.pdf>>. 2011.

SILVA, R.S. **Objetos de aprendizagem para Educação a Distância**. São Paulo: Novatec, 2011.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Brasil: Quartet, 2001.

TORRES, P.L.; et al. **A aprendizagem é pessoal, mas se dá no coletivo**: uma experiência formativa de aprendizagem colaborativa para docentes on-line. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). Redes e mídias sociais. 2.ed. Curitiba: Appris, 2017.

ZOCCOLI, M.M.S. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: IbpeX. 2009.

## ANÁLISE DO USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GUANHÃES

Marcos Vinícius de Souza Toledo<sup>1</sup>, Bruno de Souza Toledo<sup>1</sup>, Karina Dutra de  
Carvalho Lemos<sup>1</sup>, Luiz Cláudio Gomes Maia<sup>1</sup>

1. Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

### RESUMO

Nos dias atuais, têm se falado cada vez mais em inclusão, as leis vêm buscando oferecer melhorias na qualidade de vida dos cidadãos com algum tipo de necessidade específica, e assim como para os demais cidadãos, para esse processo de melhoria a educação deve ser oferecida como um direito básico. O avanço tecnológico tem permitido que seja possível recursos para facilitar a prática pedagógica, principalmente com o uso das TICs, tornando esta, um instrumento indispensável para a educação de pessoas com necessidades. Em 2008, o Ministério da Educação publicou um documento que buscava orientar o funcionamento da educação especial nas instituições de ensino brasileiras, reforçando a garantia da constituição de 1988 de que a educação deve ser oferecida para todos cidadãos. A garantia na lei, não garante de fato que todas escolas tenham recursos para receber alunos com necessidades diversas, portanto, este estudo buscou analisar a real situação das escolas estaduais do município de Guanhães/MG.

**Palavras-Chave:** Tecnologia, Educação e Escola.

### ABSTRACT

Nowadays, there has been more and more talk about inclusion, laws have been seeking to offer improvements in the quality of life of citizens with some type of specific need, and as for other citizens, education must be offered for this improvement process as a basic right. Technological advances have enabled resources to facilitate pedagogical practice, especially with the use of ICTs, making this an indispensable tool for the education of people in need. In 2008, the Ministry of Education published a document that sought to guide the functioning of special education in Brazilian educational institutions, reinforcing the guarantee of the 1988 constitution that education should be offered to all citizens. The guarantee in the law does not guarantee that all schools have the resources to receive students with different needs, therefore, this study sought to analyze the real situation of state schools in the municipality of Guanhães/MG.

**Keywords:** Technology, Education and School.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, seguindo leis que têm por finalidade oferecer uma melhor qualidade de vida para a sociedade a educação tem sido oferecida como um direito básico do cidadão. Nesse contexto surge a chamada educação inclusiva, porém, o fato dela ser um direito não a garante de fato. Visando amenizar esse problema, se investem cada vez mais no uso de tecnologias para melhoria das práticas pedagógicas. A observação desse cenário tem sido abordada, muitas vezes, de uma maneira ampla, e, portanto, genérica, focando a melhoria da qualidade de vida, dos portadores de necessidades especiais, sem, contudo, focar o processo de aprendizagem propriamente dito.

Com o grande avanço nos métodos de ensino e a disponibilidade da educação para grandes números de pessoas, se tornaram necessários recursos para o ensino de alunos das mais distintas necessidades, pois, ensino de qualidade se tornou um direito primordial de todo cidadão visando promover avanços e mobilidade de vida aos seus contemplados.

Como a tecnologia vem avançando com objetivo de facilitar a vida do homem, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), se apresenta como uma ferramenta colaborativa para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, ou seja, devido as suas incontáveis possibilidades de criação de recursos que geram facilidade ao acesso à informação, a mesma permite que, através de softwares específicos, professores consigam manter uma relação e aproximação melhor do aluno com deficiência.

Nos últimos tempos, o termo educação inclusiva está sendo muito difundido na sociedade e ferramentas novas inclusive na área da tecnologia, vêm sendo desenvolvidas para melhorar sua implementação. Muitos softwares e aplicativos são lançados no mercado visando atender às pessoas com necessidades especiais, porém, muitos não cumprem esse objetivo por não haver conhecimento construído sobre o tema.

A Constituição Brasileira de 1988 garante que a educação básica é um direito de todo cidadão sem nenhuma distinção. Em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Tal documento passou a orientar a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros tendo como base a Educação para a diversidade e a compreensão de que: A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua

utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (GIROTO et al., 2012).

O avanço tecnológico permitiu que recursos fossem desenvolvidos para o uso de pessoas com necessidades especiais, para facilitar a comunicação dos mesmos com os indivíduos que os cercam, desde então, esses recursos passaram a ser usados como ferramentas pedagógicas, facilitando assim a comunicação entre o professor e aluno com necessidades, portanto, devido às limitações de recursos por parte do governo, muitas escolas não conseguem garantir a disponibilidade de recursos que as tornem capazes de receber o aluno com necessidade específica. Por ser um termo relativamente novo, há poucos estudos disponíveis sobre o assunto em questão, tanto para pesquisadores da área, quanto para desenvolvedores e demais interessados.

O uso da tecnologia em educação inclusiva já foi estudado por diversos autores, dentre os quais Santos (2010) em seu artigo “Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas” suscita a premente necessidade de avaliarmos os recursos tecnológicos existentes, as habilidades necessárias para a sua utilização, de forma a garantir uma adequação ao plano pedagógico e à consequente melhoria do processo de ensino e aprendizagem de crianças portadoras de necessidades especiais, porém não apresenta resultados e sim apenas estudos bibliográficos para a tomada de decisões. De acordo com Giroto et al. (2012) no livro “As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas” apresentam estudos bibliográficos sobre o uso das TIC na educação inclusiva e a formação de professores para o enfrentamento dos desafios e acolhimento das possibilidades postos pelas novas tecnologias.

Um estudo da tese de doutorado de Galvão Filho (2009) intitulado de “Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas” mostra que foi operacionalizado por meio de entrevistas realizadas em quatro escolas com os profissionais que vivenciam e gerenciam mais diretamente essas realidades, que são os seus gestores, professores, coordenadores pedagógicos e os responsáveis por Salas de Recursos. Como resultados da pesquisa, destacam-se, além da constatação dos avanços e conquistas verificados no processo de apropriação da Tecnologia Assistiva pelas escolas estudadas, também, e majoritariamente, as dificuldades e obstáculos encontrados nesse processo pelos profissionais entrevistados.

Além da importância de desenvolver o assunto em questão, esse estudo se fez necessário para que, pudesse ser elucidado entre os pais, alunos e professores que convivem com essa realidade em seu cotidiano, quão importante é procurar investir em

ferramentas que facilitem na comunicação entre pessoas que podem ser inseridas na educação inclusiva, tornando o ambiente educacional acessível a todos.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

A metodologia que foi aplicada no desenvolvimento deste estudo teve caráter descritivo, na qual o observador se atentou a uma população e procurou-se descrever suas características. Como exposto anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo analisar o uso da tecnologia nas práticas pedagógicas na educação inclusiva, a fim de avaliar sua eficiência.

A pesquisa foi de análise quantitativa e qualitativa. Quantitativa uma vez que, em partes, a coleta de dados foi feita com a utilização de medidas em números, ou com informações que puderam ser convertidas para análises estatísticas (GIL, 2010) sobre os alunos com necessidades especiais para uso de tecnologias e softwares específicos a eles. Um método qualitativo se tornou necessário para a avaliação dos resultados obtidos. No entanto, também foi de análise qualitativa, já que em outros itens, usou-se um nível de realidade que não pode ser quantificado, mostrando significados, motivos, valores e atitudes, sem fazer uso de meios estatísticos (MINAYO, 2010).

Neste capítulo, são descritos e explicados os instrumentos de pesquisa e coleta de dados que foram utilizados. As pesquisas foram direcionadas para verificação de indícios de melhorias, ocasionadas pelo uso de tecnologias na educação inclusiva. Foram feitas pesquisas bibliográficas sobre o tema, a fim de coletar diversas opiniões e argumentações de especialistas da área. As escolas em questão, que aceitaram participar da pesquisa, foram submetidas à aplicação de um questionário para o levantamento de dados.

Este estudo abarcou, como campo de observação, a participação de alunos e professores, mediatizadas por recursos tecnológicos na educação inclusiva. Os alunos e professores foram convidados a participar da pesquisa voluntariamente para constituírem as unidades de observação do campo, descrito anteriormente. No quadro 1 é apresentada a relação das escolas estaduais do município de Guanhães.

**Quadro 1.** Relação das escolas estaduais do município de Guanhães.

<b>RELAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GUANHÃES</b>
Total de escolas convidadas para a pesquisa
Escolas que participaram da pesquisa
Escolas que não participaram da pesquisa

Nos primeiros meses da pesquisa, foram feitas pesquisas bibliográficas sobre o tema, coletando assim diversas opiniões e argumentações de especialistas da área. Tal tarefa foi realizada pelo bolsista visando familiaridade com o tema e a identificação tanto de problemas, quanto de benefícios trazidos pelo uso da tecnologia na educação inclusiva.

No mês após ao estudo bibliográfico, foi aplicado um questionário nas Escolas Estaduais no município de Guanhães, tanto as que já fazem uso de ferramentas tecnológicas na educação inclusiva, quanto àquelas que ainda não fazem, para que fosse possível uma comparação do impacto da mesma. Tal foi elaborado de forma online e enviado por e-mail.

Após a coleta de dados, foi realizado a análise dos dados, e assim, gerou-se informações eficientes e precisas sobre o assunto em questão. Posteriormente, foram analisados alguns aplicativos e softwares que foram implantados para gerar facilidade aos portadores de necessidades especiais, com a pretensão de avaliar suas diretrizes. Em seguida, utilizou-se aplicativos e softwares pesquisados no estudo bibliográfico e os que já são utilizados nas escolas para análise de usabilidade, qualidade e resultados apresentados com os testes.

Após a aplicação dos procedimentos, foi realizado o tratamento dos dados coletados na pesquisa por meio de testes de usabilidade gerando um relatório de sugestões para possíveis melhorias. Além disso, avaliou-se os softwares e aplicativos disponíveis para gerar facilidade e identificou-se o impacto que o uso da tecnologia causou na prática educacional inclusiva.

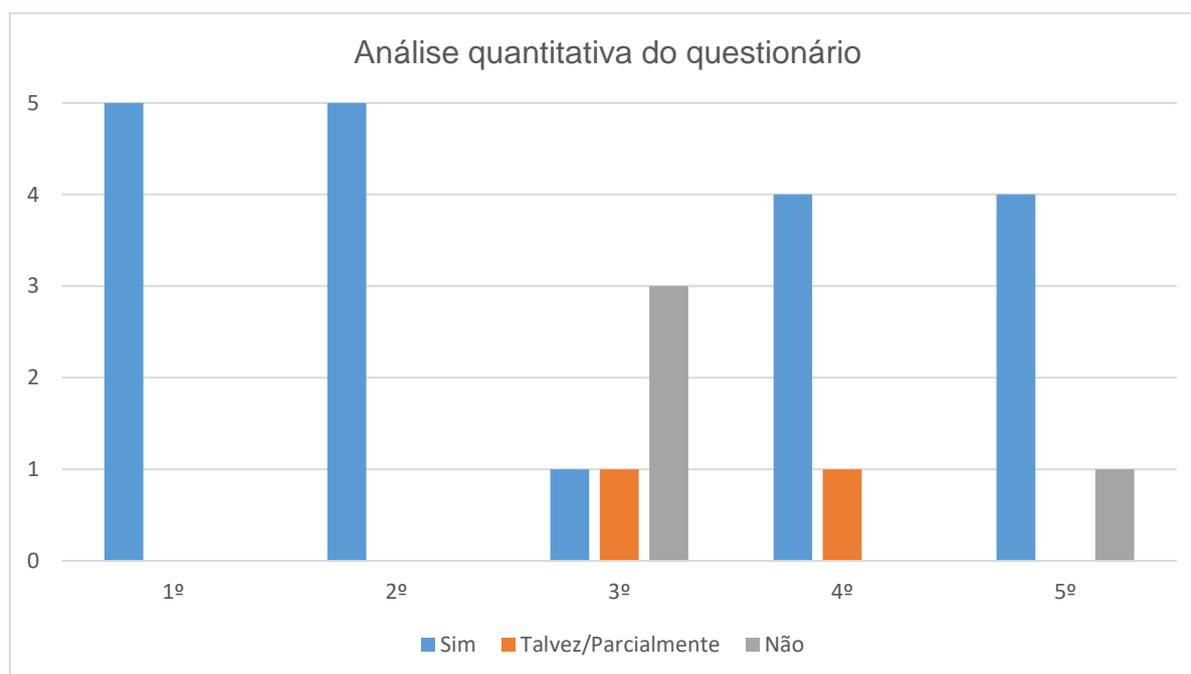
### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para saber qual a real situação das escolas que se submeteram a pesquisa, um questionário foi aplicado, onde diretores, vice-diretores ou professores voltados às áreas

específicas responderam de acordo com sua realidade. As escolas, bem como seus respectivos representantes não serão identificadas, conforme quadro 2.

**Quadro 2.** Questionário para as escolas.

Posição	Pergunta
1º	Possui alunos com necessidade específica?
2º	Possui laboratório de informática?
3º	O laboratório de informática está apto para receber usuários com necessidade específica?
4º	O termo educação inclusiva é bem difundido entre os profissionais da escola?
5º	A instituição possui alguma proposta que visa a inclusão do aluno com necessidades específicas?



**Figura 1.** Análise do questionário.

A figura 1 mostra os resultados do questionário aplicado. Todas as escolas possuem alunos com necessidades específicas e apenas uma escola possui programas específicos como leitores de tela, teclado colmeia e impressora braile, porém, o laboratório precisa de melhorias na infraestrutura.

Há por parte das escolas eventos sobre educação inclusiva, porém na prática não há algo muito concreto. Parte dos profissionais das escolas respondeu que não têm capacitação para trabalhar com esse perfil de aluno, o que dificulta o aprendizado do mesmo. Todas as escolas possuem laboratórios, porém usados apenas para parte básica de seus recursos computacionais.

Quanto ao que é preciso para garantir uma melhor acessibilidade do aluno à educação, as opiniões dos profissionais da escola se dividem entre mais investimentos em recursos humanos, intervenção do ministério público, e recursos financeiros por parte do governo para a compra de equipamentos e softwares.

### 3.1 SOFTWARES E TESTES

De acordo com os questionários, as escolas que participaram do estudo não possuem aplicativos e softwares, exceto uma única escola que possui leitor de tela, e equipamentos de hardware. Porém, como parte da proposta desse estudo, foram listados alguns aplicativos e softwares que podem ser usados nas escolas com finalidade de facilitar as práticas pedagógicas entre os professores e alunos com necessidades específicas, sendo eles:

**1. DosVox:** O DosVox é um sistema operacional que trabalha com síntese de voz para deficientes visuais, no qual lê toda a informação da tela para o usuário. Disponível para download: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>.

**2. Orca:** O Orca é um leitor de tela para o sistema operacional Linux, um dos poucos disponíveis para esse sistema. Disponível para download: [https://wiki.gnome.org/Projects/Orca/DownloadInstall.pt\\_BR](https://wiki.gnome.org/Projects/Orca/DownloadInstall.pt_BR).

**3. Rybená:** Aplicativo para celular que permite que sejam enviadas mensagens na Linguagem Brasileira de Sinais para o deficiente auditivo, ao invés de receber texto, o mesmo receberá animações com os sinais. Disponível para download: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.icts.rybenatorandroid>.

**4. Rybená:** Aplicativo para celular que permite que sejam enviadas mensagens na Linguagem Brasileira de Sinais para o deficiente auditivo, ao invés de receber texto,

o mesmo receberá animações com os sinais. Disponível para download: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.icts.rybenatorandroid>.

**5. Headmouse e teclado virtual:** O Headmouse serve para que o usuário com deficiência motora mova o ponteiro do mouse através de movimentos com a cabeça, já o teclado virtual vem como um auxiliador do headmouse, permitindo ao usuário digitar usando o mouse. Disponível para download: <http://acessibilidadelegal.com/33headmouse.php>.

**6. JECRIPE:** Jogo onde a criança tem que fazer algumas atividades arrastando o mouse e em algumas fases, imitar a criança personagem do jogo em algumas coreografias ao som de músicas do folclore brasileiro, esse programa serve para auxiliar a criança com Síndrome de Down. Disponível para download: <https://jecripe.wordpress.com/download/>.

**7. MecDaisy:** Trata-se de um software para a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado, além de possibilitar anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto para impressão em Braille, bem como a leitura em caractere ampliado. Disponível para download: <http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por finalidade analisar o uso da tecnologia na educação inclusiva nas escolas estaduais de Guanhães/MG a fim de que, fosse possível ter um estudo capaz de mensurar ou obter uma pesquisa aproximada da real situação do município quanto a esse assunto. De acordo com os resultados encontrados, há ausência de recursos tecnológicos nas escolas, falta de capacitação dos profissionais e ter mais relevância sobre o assunto estudado, para que seja trabalhado melhor e com qualidade, o que refletirá na formação do aluno, inserido no contexto educacional.

Por fim, fica como propostas futuras, a inserção de softwares sugeridos neste estudo nessas escolas, realizando a capacitação dos professores, além de fazer esta pesquisa em

outros municípios, para obter uma base de dados maior e com mais informações, para possíveis tomadas de decisão na inclusão de alunos com necessidades especiais.

## 5. AGRADECIMENTOS

A todos os diretores, vice-diretores e professores que participaram deste estudo e aos dirigentes dos Campus do Instituto Federal de Minas Gerais – Ponte Nova e São João Evangelista.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento – PPGSIGC da Universidade FUMEC, situada na cidade de Belo Horizonte.

## 6. REFERÊNCIAS

GALVÃO FILHO, T.A. 2009. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Tese-Teofilo-Galvao.pdf>>. Acesso em: 11/05/2016.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, C.R.M.; et al. 2012. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusiva**. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologiasnas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologiasnas-praticas_e-book.pdf)>. Acesso em: 08/05/2016.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

SANTOS, S.V. **Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas**. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAca demico/article/view/8902/5693>>. Acesso em: 10/05/2016.

## APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO POLITÉCNICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Iasmim Ferreira da Silva<sup>1</sup>, Suleny Maria Silveira<sup>1</sup> e Cinthia Maria Felício<sup>1</sup>

1. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano (IFGOIANO), Programa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede (PROFEPT), Morrinhos, Goiás, Brasil.

### RESUMO

Este trabalho busca analisar o panorama das produções científicas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, no que diz respeito ao processo de apropriação tecnológica docente para a formação humana integral, com foco no ensino politécnico sob o prisma da educação profissional. Foi realizado um levantamento de teses e de dissertações sobre o tema entre 2009 a 2019, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no sistema de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Constatamos que a temática foi tratada de maneira significativa no sentido da Formação Humana Integral, principalmente em teses de Doutorado. Não obstante, ainda há muito a ser pesquisado, ao considerar a relevância social dessa discussão. E ainda, a possibilidades que a compreensão desses processos podem auxiliar no desenvolvimento de metodologias que possam impulsionar a prática pedagógica e favorecer um ensino com foco na emancipação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Estado da Arte, Apropriação Tecnológica Docente, Formação Politécnica, Ensino Médio Integrado.

### ABSTRACT

This work seeks to analyze the panorama of scientific productions in the *stricto sensu* postgraduate programs, with regard to the process of teaching technological appropriation for integral human formation, with a focus on polytechnic education from the perspective of professional education. A search for theses and dissertations on the subject was carried out between 2009 and 2019, at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations and in the periodical system of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. We found that the theme was treated significantly in the sense of Integral Human Formation, mainly in Doctoral theses. Nevertheless, there is still much to be researched, when considering the social relevance of this discussion. And yet the possibilities that the understanding of these processes can help in the development of methodologies that could boost the pedagogical practice and make better the teaching with a focus on the emancipation of people.

**Keywords:** State of the Art, Technological Appropriation, Polytechnic Training, Integrated High School.

## 1. INTRODUÇÃO

Inovações tecnológicas permeiam todos os setores sociais, e na educação não poderia ser diferente. Pesquisas apontam que no Brasil 46% dos professores declararam utilizar tecnologia para apresentar informação pelo menos uma vez por semana e que além da exposição de conteúdo, o uso para a avaliação dos alunos é a prática mais freqüente, seguida pelo retorno de desempenho e realização de atividades extraclasse. Sabe-se que a tecnologia pode facilitar o trabalho docente, entretanto, várias pesquisas discutem que grande parte dos professores ainda encontra dificuldades quanto a sua utilização.

De acordo com Silveira e Bazzo (2009), vivemos em um mundo em que a tecnologia representa o modo de vida da sociedade, por isso, a necessidade de refletir sobre a natureza da tecnologia, sua necessidade e função social. Independente da percepção, as ferramentas tecnológicas são marco social, e sua integração a prática pedagógica de forma crítica e autônoma precisa ser repensada e discutida no meio escolar.

Há professores que relacionam diretamente a presença marcante destes recursos tecnológicos na sociedade à necessidade de trabalhar com eles na escola. Esta necessidade aparece como uma situação inevitável e é evidenciada no depoimento de professores ao declararem que "não tem como fugir mais desta realidade" (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016). Ainda acrescentam que esse discurso é baseado na integração desses objetos como um processo natural da demanda de uma sociedade tecnológica. A partir dessa perspectiva, o uso de tecnologias pode tomar um formato de imposição e adequação baseado na visão determinista- tecnocêntrica que classifica a evolução tecnológica como natural e não como processo histórico-social.

A naturalização da tecnologia associada ao mecanicismo do progresso social, deve ser problematizada partido do pressuposto de que a educação sob a lógica da acumulação capitalista deve preparar o sujeito para atuação no processo produtivo com o seu trabalho (NEVES; PRONKO, 2008). Acontece que existe um ensino historicamente dividido, onde o conhecimento é dicotomizado; para a classe dominante é oferecido o domínio do saber, da cultura e das artes, para os menos favorecidos se oferece o acesso ao conhecimento básico para produção dos meios de vida. Para contrapor a essa perspectiva de formação, Moura (2014) afirma que o Ensino Médio Integrado (EMI) poderia ser o germe de uma reconfiguração social.

Assim, o desenvolvimento tecnológico inserido ao EMI poderia configurar-se em uma mudança vinculada a uma sociedade mais justa e “igualitária”; então surgiria uma relação entre novas tecnologias e progresso social, partindo da educação profissional. Naturalizar a tecnologia faz com que ela seja, o fim em si mesma, o que poderia levar a uma concepção de que ela traria a resolução de todos os problemas e seria transformadora das práticas pedagógicas.

O tecnocentrismo impregnado nessa abordagem incute a idéia de que o simples fato da tecnologia estar inserida no processo educacional, promoveria a qualidade do ensino. Neste contexto, se insinua fortemente a ideologia da técnica, quando se estabelece a idéia de certa relação entre o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação delas à ideologia social (SILVA, 2013). Isso ressalta o parecer de que a solução técnica direcionaria a produtividade e qualidade de ações realizadas, retirando o professor de seu papel de agente de transformação social. É importante ressaltar que a educação é uma forma de intervenção no mundo no sentido de formar cidadãos críticos, de acordo com Freire (2012), uma:

[...] intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2012).

Aderir a tecnologia como ideologia reforça a ideia de que a máquina precede o homem no papel de transformação social. No entanto é necessário ressaltar que o homem produz a máquina (SILVA, 2013) portanto, a formação intelectual do sujeito deve preceder a produção e utilização da técnica. A formação baseada na perspectiva tecnocentrista sustenta o atendimento aos interesses do capital no momento em que compromete a autonomia do professor.

Ocorre que a escolarização tem sido usada como um meio de formação "massiva" de cidadãos em geral (NOSELLA; AZEVEDO, 2013). Freire (2012) afirma que a capacidade de conhecer, criar e intervir pode fazer da prática educativa um exercício em favor do desenvolvimento de produção da autonomia e emancipação de educadores e educandos, e pelo fim deste modelo de produção de massa. Inspirado em Marx, Gramsci (2001) parece acreditar que o mundo pode ser transformado e a educação e a cultura poderiam ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. E para concretizar esse modelo de abordagem marxista, estaria

o conceito de politecnia, onde este implicaria a união entre escola e educação mais humana, voltada a uma formação como preparo integral a todo cidadão independente de classe.

A divisão social de classes se reflete na escola e muitas vezes é reproduzida pelas práticas educativas de forma ideológica. A consciência de que o processo de escolarização pode servir como resistência a esse modelo, como contrapartida ao projeto de estado hegemônico e ir minimizando a dualidade escolar, a partir da intensificação do estabelecimento de modelos de formação humana integral. Voltados ao preparo de todo cidadão independente de classe ou meio onde vive, é que Saviani (2007) considera na abordagem marxista o conceito de politecnia implicaria na união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

Em sentido integral o termo politecnia se referiria a apropriação do domínio intelectual, físico e tecnológico. No cenário atual ainda se contempla a divisão do ensino entre os que gozam do estudo crítico-reflexivo com acesso à cultura, e os que precisam se capacitar para manter suas necessidades básicas. Gramsci (1982) articula que o modo mais eficiente para romper com o sistema de divisão dos ensinamentos seria o projeto de escola unitária, com o acesso a todos os cidadãos sem distinção entre o ensino aos que pensam e os que o executam.

A efetivação da escola unitária sinalizaria para uma revolução que se iniciaria no ambiente escolar. Na escola, o professor precisaria assumir um papel fundamental para a formação do novo bloco histórico a se estabelecer em uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa direção, é necessário que o docente esteja preparado para instruir e esclarecer os novos dirigentes quanto as condições e caminhos que essa sociedade precisa alcançar. Cabe ainda destacar que a partir deste ambiente, para se vivenciar tempos tecnológicos e situações “novas” demandaria medidas inovadoras.

É importante que o professor aprimore sua prática pedagógica e se aproprie de ferramentas tecnológicas que favoreçam o processo de ensino. Esse processo deve ser agregado a sua *práxis* considerando que os objetos tecnológicos por si só não promovem o interesse e a aprendizagem dos alunos. A tecnologia não pode ser maior que o professor, essa apropriação precisa superar a dimensão técnica e ser consequência de ações e práticas culturais conscientes que permeiam as relações sociais (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016).

A adesão de tecnologias que possam promover a formação humana integral por parte do professor pode ter caráter transformador. A naturalização do ingresso de técnicas

e da informação no contexto escolar sem empoderamento crítico por parte dos sujeitos pode servir apenas como instrumento de manutenção do sistema de educação dual.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

A partir das ideias apresentadas, consideramos a necessidade de expor neste trabalho, o que tem sido denominado como “Estado da arte”. Assim se procede para o levantamento de estudos sobre a apropriação tecnológica de professores e quais destes poderiam estar associados a uma formação humana integral. Com intuito de analisar a temática partindo de uma revisão bibliográfica focando em especial naquelas que tratavam da formação politécnica.

Com relação à bibliografia, buscou-se produções de programas de Pós-graduação *stricto-sensu* que tivessem como objeto a apropriação de tecnologia docente com propósitos para uma formação humana integral em uma perspectiva politécnica no EMI. Foram realizadas consultas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e repositório da CAPES, por trabalhos apresentados entre os anos de 2009 a 2019, considerando esse período a partir do marco legal, com a lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando a importância de acompanhar as práticas pedagógicas que estão sendo instituídas e como as tecnologias têm sido apropriadas neste ambiente. Utilizamos os seguintes descritores: (I) “apropriação tecnológica”, (II) “prática docente”, (III) “formação humana”, (IV) “educação tecnológica”, (V) “politecnia” e “ensino médio integrado”. Para tanto procedemos o estudo dos resumos, introdução e conclusão dos trabalhos encontrados.

No Brasil tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002). Para organizar os dados, elaborou-se o Quadro 1, organizado no sentido de discriminar o ano de defesa, o tipo de produção acadêmica (dissertação ou tese), instituição de ensino à qual o programa de Pós-Graduação *stricto sensu* está vinculado, autor e título do trabalho. Depois organizamos a leitura das partes principais do texto, bem como, o resumo, introdução e a conclusão. E por fim, após a análise individual de cada trabalho, com objetivo

de abranger melhor o estudo, ressaltou-se as categorias de análise que embasaram cada pesquisa.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E ALGUMAS CONSTATAÇÕES INICIAIS

A partir dessa prerrogativa, através da BDTD e com a utilização de descritores supracitados, buscamos produções que tiveram como objeto de pesquisa a apropriação de tecnologia por parte de docentes com vistas a formação politécnica dos alunos com o desafio de “conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002).

O Quadro 1 apresentado a seguir mostra as pesquisas levantadas na última década, conforme o percurso metodológico para realização desse estudo, onde foram localizados 10 trabalhos na BDTD que continham de alguma forma os descritores escolhidos para a realização deste estudo.

**Quadro 1.** Teses e dissertações obtidas junto à BDTD sobre Apropriação tecnológica docente para formação politécnica.

ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2013	Tese	UERJ	QUELHAS, Jane Ferreira	Da fragmentação às práticas integradoras: contribuições da informática educativa à educação em tempos de complexidade
2013	Tese	PUC - SP	CÔNSOLO, Angeles Treitero García	Formação de professores para a Era da Conexão Móvel: um estudo reflexivo sobre as práticas da cultura móvel e ubíqua
2014	Dissertação	UFMG	JESUS, Mauro Sérgio de	Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia: uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente
2014	Tese	PUC - SP	MAININE, Sueli	Tecnologia & vida: a tomada de consciência no processo de formação docente
2015	Dissertação	UNOESTE	SILVA, Jessé Pessoa da	O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas como Tecnologia

				Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais
2016	Dissertação	UFS	MELO, Andre Luis Canuto Duarte	Olhares sobre as lousas digitais interativas: o caso do IFS Campus Estância
2016	Dissertação	UNIJUÍ	KOLLAS, Franciele	Produção e uso de materiais didáticos audiovisuais no Contexto de situação de estudo: implicações no ensino e no Desenvolvimento profissional docente
2017	Dissertação	PUC - SP	FLORES, Viviane	Tecnologia para a aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos
2017	Dissertação	UFSC	SILVA, Paulo Madson Vieira da	Apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC): uma análise das tecnologias educacionais utilizadas nas escolas públicas de educação básica do CEF APRO de Diamantino/MT
2019	Dissertação	IFAM	SOUSA, Daniele Ferreira de	Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica

Considerando o recorte temporal na busca, o trabalho mais antigo localizado foi uma tese de doutorado defendida no ano de 2013 por Jane Ferreira Quelhas junto a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa buscou desenvolver um estudo sobre inserção da Escola na “Sociedade do Conhecimento” no contexto da “Cibercultura” de Edgar Morin, considerando o distanciamento que as práticas educativas escolares vêm apresentando em relação ao universo midiático da cultura social contemporânea na qual os alunos estão inseridos (QUELHAS, 2013).

Amparada pela Teoria da Complexidade, a pesquisa buscou refletir sobre a necessidade de ampliar o olhar sobre o horizonte do conhecimento para superação do paradigma que fragmenta as práticas pedagógicas das novas culturas de conhecimento podem apresentar. Partindo do pressuposto de que práticas educativas permeadas pela tecnologia quando fundamentadas, abrem novas possibilidades de superação; “a partir de mudanças pedagógicas em direção a um novo paradigma educativo mais dinâmico, criativo e integrador” (QUELHAS, 2013). Foi investigado se o uso da informática na educação contribuiria com as reformas na educação que os tempos de complexidade demandaram.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa de caráter exploratório nos laboratórios de informática do Colégio Pedro II, com alunos e professores do Ensino Fundamental. Através de atividades desenvolvidas pelos professores de informática educativa em parceria ou não com os professores de outras disciplinas. Concluiu-se que a interdisciplinaridade em direção a transdisciplinaridade seria a realidade vivenciada atualmente e que vários aspectos apontariam para uma utopia pedagógica na educação formal brasileira fragmentada.

A segunda pesquisa trata-se de outra tese de Doutorado junto a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo defendida no ano de 2013 por Angeles Treitero García Cónsolo. O trabalho consistiu em investigar a ausência de metodologias inter-relacionadas aos cursos de licenciatura quanto ao uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), para apropriação do uso da telefonia celular no meio escolar. No primeiro momento se pesquisou sobre a influência de políticas instrucionais das TIC na Educação Brasileira, em seguida se analisou as potencialidades pedagógicas com o impacto que os celulares, e por fim o conceito de mobilidade. Através de pesquisa bibliográfica e de campo com abordagem quali/quantitativa, “foi feita a análise da utilização e da aplicabilidade dos telefones celulares bem como do que pensam professores e alunos de cursos de licenciatura a respeito do uso dessa tecnologia na Educação (CÔNSOLO, 2013). Em seguida discutiu-se novas práticas pedagógicas no contexto social atual.

O campo de investigação foram três universidades da rede particular, com professores e alunos dos cursos de licenciatura. Foram abordadas temáticas como a influência das TICs na Educação Brasileira, potencialidades que a tecnologia móvel proporciona e o conceito de mobilidade para fornecer reflexões que um professor de licenciatura deve realizar para tratar de projetos que incluam artefatos tecnológicos.

E pode concluir que os professores não pensam na tecnologia para apoiar a Educação, consideram que é viável desde que esteja inserida no currículo e para que ocorra deve haver envolvimento de toda a comunidade. Os dispositivos móveis, como qualquer outra tecnologia, seriam mais uma ferramenta que pode ser usada no dia a dia de um educador e de um educando. Como outras metodologias e recursos, a utilização das TIC, sozinha, não vai resolver os problemas que o Brasil tem com a Educação (CÔNSOLO, 2013).

Em seguida Mauro Sergio de Jesus da Universidade Federal de Minas Gerais tratou em sua dissertação A análise dos contornos assumidos pelo trabalho docente quando confrontado com as tecnologias, em especial com os professores de Geografia da

Educação Básica. Este trabalho buscou compreender até que ponto formações promovidas em museus poderiam contribuir para uma apropriação mais efetiva de tecnologias por parte desses sujeitos (JESUS, 2014). Através da pesquisa empírica de caráter qualitativo e análise de conteúdo, o pesquisador coletou dados em minicursos destinados à formação docente promovida por um museu pertencente ao conjunto de espaços culturais denominado Circuito Cultural Praça da Liberdade, situado em Belo Horizonte, Minas Gerais, assim foram entrevistados sete professores de Geografia que atuam no município de Belo Horizonte.

Foi possível observar que os professores são chamados a incorporar ao avanço tecnológico a sua prática, mas que se deparam muitas vezes com alguns problemas, como o despreparo tecnológico material das instituições, considerando que exige saberes que precisam ser aprendidos e dependência também de condições materiais para o exercício do trabalho. Nesse sentido, constatou-se que “é preciso que o trabalho do professor seja compreendido com base em uma perspectiva crítica (JESUS, 2014). O modo que esses compreendem recursos midiáticos estaria relacionado a reação dos desafios de sua prática. Assim, esse trabalho refletir sobre o significado da tecnologia e das informações a partir do olhar cuidadoso por parte dos indivíduos envolvidos.

A tese de Sueli Mainine junto a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2014, investigou a formação docente no projeto UCA - Projeto Um Computador por Aluno, instituído pelo Governo Federal em parceria com as Instituições de Ensino Superior. A pesquisa discorre sobre o desenvolvimento e apropriação do professor perante as tecnologias como direito e empoderamento pessoal essencial na vida, devido às novas concepções do processo ensino-aprendizagem e a incorporação de aparatos tecnológicos nesse processo.

Através de pesquisa-ação se narra situações vivenciadas na formação com objetivo de tomada de consciência dos participantes para aprimoramento da atuação docente. Defende-se que as TICs pedem “uma relação diferenciada no trato educativo e solicita, pressupomos um paradigma interdisciplinar” (MAININE, 2014). Assim, a ação na formação tece a consciência que pode levar a mudanças no modo pensar e agir, isso poderia levar ao empoderamento dos professores. Baseada nas obras de Piaget e Freire chega a considerar que a Formação Docente do Projeto UCA estabelece condições para embasar a tomada de consciência dos professores, ao mesmo tempo que poderia articular novas concepções quanto ao aprender e ensinar.

No cenário da inclusão escolar, Jessé Pessoa da Silva da Universidade do Oeste Paulista no ano de 2015 investigou em sua dissertação por uma abordagem qualitativa, a contribuição proporcionada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas como tecnologia assistiva na construção do conhecimento por alunos com deficiência visual que utilizavam a Sala de Recursos Multifuncionais (SEM). De acordo com Silva (2015), inicialmente se consultou o referencial teórico, seguido por análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Planejamento de ensino das professoras da sala de recursos, observação e entrevista com alunos da Educação Básica, do projeto de duas escolas no município de Coxim-MS. O pesquisador constatou que a prática pedagógica amparada pela tecnologia assistiva ainda se encontra em fase de construção e esse processo parece ser pautado por desafios e perspectivas de mudança na compreensão do processo ensino-aprendizagem. Apesar das dificuldades é muito importante que professor regente e da sala de recursos se apropriem das tecnologias para promoverem uma aprendizagem mais significativa para esses alunos, em especial aqueles com dificuldades visuais.

Vale destacar-se que a inovação, no contexto educacional, não se limita ao uso de recursos tecnológicos, mas também à forma de se trabalhar. Por isso são necessários estudos que acenem para a busca de novos paradigmas pautados em concepções metodológicas que permitam o uso crítico e criativo das TIC, trazendo novas perspectivas para pesquisas futuras (SILVA, 2015).

Lançando um olhar para a Educação Profissional e Tecnológica, a dissertação de André Luis Canuto Duarte Melo junto a Universidade Federal de Sergipe, agregou um olhar sobre como tem acontecido o processo de apropriação da Lousa Digital Interativa (LDI) no Instituto Federal de Sergipe – IFS/Campus Estância, para analisar o processo de utilização dessa Tecnologia Digital pelos professores do Ensino Médio Integrado. A partir de um estudo de caso com caráter qualitativo, Melo (2016) abordou todos os professores que ministravam aulas nas modalidades Subsequentes, Integrados e Superior. Essa investigação partiu da ideia que seria importante realizar estudos que analisassem a forma e a relevância ou não, quanto ao uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Constatou-se que na tentativa de agregar novas metodologias tecnológicas, muitos professores tem feito adaptações reducionistas ou até mesmo ignorado o uso pedagógico desses equipamentos. Busca trazer uma reflexão ao considerar que nem sempre o investimento inicial com a compra de equipamentos pode garantir a introdução desses artefatos em práticas pedagógicas (MELO, 2016). Compreende que é necessário a

capacitação docente para o uso de tecnologias digitais interativas e uma revisão sistemática do planejamento político-pedagógico, integrando a programas de qualificação profissional para potencializar a prática pedagógica.

Partindo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Franciele Kollas (2016) tratou em sua dissertação das implicações do processo de produção e utilização de materiais didáticos audiovisuais no contexto da Situação de Estudo (SE): “Sustentabilidade Ambiental”, para a apropriação de conceitos escolares e para o desenvolvimento profissional docente. Partindo de um grupo de planejamento e pesquisa em escola de Educação básica para construir um diálogo entre concepções teóricas e prática docente.

Professoras da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e alunos do ensino médio, acadêmicos, mestranda e orientadora vinculada ao Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências GIPEC-Unijuí participaram deste estudo. Com essa interação entre Universidade e escola foram produzidos materiais didáticos audiovisuais. Os dados foram analisados com abordagem qualitativa, por meio de análise textual discursiva e pesquisa-ação. Embasada nos estudos de Vygotsky, se buscou compreender como ocorre a formação de conceitos e em que fases a produção e utilização de vídeo contribuiriam para a construção de conhecimentos.

Chega-se assim a conclusão de que materiais audiovisuais produzidos atuaram como representação do real e possibilitaram o envolvimento no processo ensino-aprendizagem através da linguagem visual e auditiva. Essa abordagem pareceu fazer com que as informações fossem melhor assimiladas pelos alunos. Professores se mostraram receptivos e crentes de que novas tecnologias auxiliariam no processo de ensino, entretanto “desenvolver a prática sem a presença de alguém que tenha domínio de tecnologias, que permita a produção audiovisual, torna-se complexo para os docentes” (KOLLAS, 2016). Assim, se abre espaço para discussão quanto aos processos de formação docente.

Identificar o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem de estudantes foi o objeto de estudo da dissertação de Viviane Flores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, através de pesquisa qualitativa com análise documental, entrevistas e observação. Flores (2017) analisou turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em três escolas da rede privada do estado de São Paulo, relacionando os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, TDIC aos níveis de apropriação de tecnologia

considerando aspectos como infraestrutura da escola, registros nos documentos escolares e utilização dos recursos tecnológicos pelos docentes e gestores escolares.

Os dados coletados e analisados demonstraram que os projetos foram inovadores em relação aos diferentes níveis de apropriação das TDIC, e que o papel do gestor é fundamental para a formação docente que se apodere de novas tecnologias. A infraestrutura favorece a utilização, e apesar da intencionalidade não estar expressa no Projeto Pedagógico (PP) de curso e no plano de ensino se verificou o uso de plataformas digitais educacionais que estendem as atividades escolares ao âmbito familiar, promovendo maior comunicação e registro de atividades.

A dissertação de mestrado de Paulo Madson Vieira da Silva da Universidade Federal de Santa Catarina também tratou das TIC, porém em outro recorte. Na pesquisa, Silva (2017) analisou a Apropriação das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Escolas Públicas do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO no município de Diamantino/MT com intuito de conhecer a realidade quanto a utilização das TIC na comunidade escolar. Aplicou-se um questionário de setembro a dezembro de 2015, a professores, gestores, coordenadores e alunos para se obter um panorama da real situação da apropriação das Tecnologias na Educação, com referência à disponibilidade, organização, formação e presença na proposta pedagógica da instituição. Conclui-se que o processo educacional tem a necessidade de sistematização para construir “indícios que garantam a qualidade, os quais precisam ser disponibilizados e acompanhados sistematicamente por todos os segmentos governamentais, em suas diferentes instâncias, com a perspectiva de promover mudanças significativas na história educacional” (SILVA, 2017), e isso pode ser alcançado a partir da formação continuada, para que então, os programas educacionais sejam reconhecidos como segmento integrado, com ações pensadas e executadas para assegurar qualidade do ensino.

Finalmente a dissertação mais recente encontrada foi a de Daniele Ferreira de Sousa junto ao Instituto Federal do Amazonas. Neste trabalho Sousa (2019) investigou se os sentidos atribuídos ao trabalho influenciam na reflexão da prática docente de professores das disciplinas técnicas da Educação Profissional e Tecnológica. De caráter qualitativo foi realizada entrevista com oito docentes bacharéis que ministravam disciplinas técnicas no Instituto Federal do Pará – Campus Ananindeua, no período de dezembro de 2018 a janeiro de 2019.

Os professores relataram a sua trajetória profissional desde a graduação até os dias atuais. Em suma, a análise identificou a “trajetória até se tornar docente na EPT, sentidos

atribuídos ao trabalho e a Prática docente na EPT” (SOUSA, 2019). Pode se constatar que ao elaborar o sentido do trabalho levantando questões relacionadas à prática pedagógica, muitos se baseiam no contexto atual, trajeto pessoal, acadêmico e profissional, onde as reflexões estão integradas simultaneamente. Diante disso se elaborou um produto educacional no formato de guia de apoio a prática do professor, considerando que, com apropriação das temáticas contidas neste, o docente se encontrará melhor no contexto educacional.

Partindo da análise individual de cada trabalho descrito anteriormente a fim de avançar na compreensão do estudo, se apresenta, no quadro 2, a apresentação das categorias de análise que embasaram cada pesquisa.

**Quadro 2.** Categorias de análise dos trabalhos selecionados.

<b>TÍTULO</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>
Da fragmentação às práticas integradoras: contribuições da informática educativa à educação em tempos de complexidade.	Complexidade. Educação e tecnologia. Cultura da Convergência. Informática educativa. Transdisciplinaridade.
Formação de professores para a Era da Conexão Móvel: um estudo reflexivo sobre as práticas da cultura móvel e ubíqua.	Currículo. Telefonia Celular. Ensino-aprendizagem. Mobilidade. Educação.
Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia: uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente.	Recursos tecnológicos. Ensino de Geografia. Profissionalidade docente. Formação profissional.
Tecnologia & vida: a tomada de consciência no processo de formação docente.	Tomada de consciência. Conscientização. Formação docente. Empoderamento. Tecnologias.
O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais.	Educação Especial. Deficiente Visual. Sala de Recursos Multifuncionais. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Tecnologia Assistiva.
Olhares sobre as lousas digitais interativas: o caso do IFS Campus Estância.	Educação Tecnológica de Sergipe/IFS. Tecnologia Digital Interativa. Lousa Digital. Professor. Sala de Aula.
Produção e uso de materiais didáticos audiovisuais no Contexto de situação de estudo: implicações no ensino e no Desenvolvimento profissional docente.	Linguagem audiovisual. Situação de Estudo. Formação docente. Ensino. Aprendizagem.
Tecnologia para a aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos.	Currículo. Novas tecnologias na educação. Ensino fundamental. Inovação educacional.
Apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC): uma análise das tecnologias	Indícios Qualitativos. Apropriação Significava. Desenvolvimento Educacional. Avaliações

educacionais utilizadas nas escolas públicas de educação básica do CEF APRO? de Diamantino/MT.	Externas. Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Contexto Educacional.
Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica.	Trabalho. Sentidos atribuídos ao trabalho. Prática docente. Identidade profissional. Professor EBTT.

De fato, a realidade do cenário educacional brasileiro parece composta por professores que até então, tem dificuldade em se apoderar das metodologias tecnológicas. A inserção incontestável da tecnologia na escola demonstra um esforço para transformar a técnica em mito.

Algo que explicaria quase tudo da realidade e, por isso, a condição de uma espécie de mitologia social. É algo que se converte, portanto, em uma atitude bastante comum na nossa sociedade, que é a do “embasbacamento”. A ideologização da tecnologia envolve um estado de espírito eufórico e uma crença no seu poder demiúrgico. Supostamente, o ser humano, por meio da tecnologia, irá construir uma vida feliz para todos (SILVA, 2013, p. 847).

O “embasbacamento” reflete o posicionamento acrítico presente na sociedade atual que por vezes pode atingir aos professores. Essa reflexão fomenta a ideia de que, o simples fato da tecnologia estar presente na escola, em sentido físico, o ensino e a formação omnilateral estaria garantida. Nessa perspectiva, foi possível identificar o despreparo docente para preparar atividades, aplicar e avaliar, a partir de mediações tecnológicas em seus contextos de ensino.

Apesar da roupagem nova trazida pelas tecnologias e ferramentas de informação, ainda existe a dicotomia entre o ensino e metodologia. De acordo com Belintane (2002) essa dicotomização pode ser decorrente de uma aproximação tímida entre a formação contínua e novas tecnologias, e da rapidez com que os avanços tecnológicos têm se propagado no século XXI, fazendo com que as novidades tecnológicas reconfigurem uma tradição educacional. Portanto, é de suma importância que o professor esteja comprometido com sua formação continuada.

A qualidade do processo educativo depende da formação do professor, é necessário que esta seja repensada, a fim de preparar melhor os educadores para desenvolvimento da reflexão e conseqüente criticidade, como Jesus (2014) destacou em seu trabalho. Este deve conhecer a especificidade de seu trabalho e as implicações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos na sua prática pedagógica para ter condições de promover a análise crítica e reflexiva desse processo (BALADELI; BARROS; ALTOÉ, 2012). Além de

dominar o conteúdo que ensina, é necessário incorporar metodologicamente a tecnológica mais adequada, para que assim se aproprie de toda sua capacidade de intervenção social, caracterizando um novo perfil para o professor.

Em contrapartida a esse sistema de intervenção, o que se presencia é a ausência de políticas públicas que promovam meios para formação continuada. O principal problema é desvalorização profissional dos profissionais em educação, amparada pela carga horária estendida para compensar a baixa remuneração, plano de carreira defasado, não reconhecimento de títulos, falta de compromisso com o bem-estar do professor e direção pedagógica que prioriza apenas resultados e números.

Ainda contamos com livros didáticos de má qualidade e descontextualizados. Equipamentos tecnológicos insuficientes e sucateados, *softwares* antigos, cursos de formação a distância nos moldes do amplo mercado, enfim, o sistema administrativo e estrategista de um governo *neoliberalista*. Pouco tem se oferecido e muito tem se cobrado do professor. Entretanto, vale ressaltar o poder social da escola como formadora de intelectuais de diversos níveis. Gramsci (2001) afirma que

A industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O País que possui a melhor capacitação de construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc (GRAMSCI, 2001).

Nosella e Azevedo (2013) constatarem que falar de políticas públicas para a Educação é falar de Estado. Políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém, ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder, alimentando a supremacia, o domínio, a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e classes sociais sobre o Estado. Por se tratar de uma sociedade civil sua composição não é homogênea e tem sido alvo de disputa entre diversos campos e instituições. Políticas sociais provenientes desse arranjo político dão origem a construção de um bloco histórico detentor da capacidade política e econômica. Nesse sentido, se observa o domínio hegemônico sobre a classe menos favorecida.

O Estado pede consenso e educa a partir de associações políticas e sindicais que são organismos privados a cargo da iniciativa privada da classe dirigente (NOSELLA; AZEVEDO, 2013). Assim o Estado é o resultado entre a soma da força e do consenso. O

Estado não se impõe apenas pela força, mas pela ideologia, cultura e fenômenos sociais que, a Escola e a Educação são condutoras.

Com efeito, Gramsci (2001) define o Estado como a soma de duas forças. As instituições civis, no caso, a Escola como formadora da opinião pública se nutre a ideologia cultural, articula como cerne do consenso do Estado. Já a sociedade política desenvolve o papel coercitivo. Na medida em que estas se articulam, se estrutura a hegemonia que une ideias para estabelecimento do bloco diretivo (hegemônico). Dessa forma, a classe que detém o poder do bloco histórico irá direcionar a sociedade em favor de sua manutenção.

Considerando o papel do Educador na sociedade é perceptível a preocupação com a capacitação profissional docente em todos os trabalhos citados. Mainine (2014) afirma que tecnologia é sinônimo de vida e que deveria permear a vida diária desde o início dos tempos numa escala sem precedentes, carregando em si o conhecimento histórico produzido. Desde a descoberta do fogo e o desenvolvimento da linguagem tem sido utilizada para transformar a natureza, e assim, facilitar o trabalho humano.

A partir da interação com os alunos, estes se apropriam de conhecimentos para suas vivências e produção humana e “é possível concluir que o trabalho docente exige do professor constante atualização, já que os conhecimentos produzidos pela humanidade não param” (SOUSA, 2019). Consôlo (2013), Silva (2015), Melo (2016) e Kollas (2016) concordam e discutem que o ensino amparado metodologias ativas que utilizam tecnológicas poderia promover com mais facilidade a assimilação de conteúdos por parte do educando, além de facilitar o trabalho docente. Inclusive, uma educação de qualidade mais apurada depende em parte do quanto se aproveita dos recursos tecnológicos, cada vez mais populares e acessíveis, para tornar os conhecimentos construídos a partir das práticas escolares em conquistas para toda a sociedade (FLORES, 2017).

Entretanto, para que essa comodidade sirva positivamente ao professor é necessário que ele se aproprie das ferramentas tecnológicas. Além disso, Quelhas (2013) sinalizou para a importância de superar a fragmentação das práticas, sendo que assim o conhecimento necessita de um conjunto interdependente de experiências, confrontos diálogos, debates, acordos e soluções de conflitos, partindo do pressuposto que a vida multidimensionada se faz e refaz através dos processos de interação que comportam diversidade, multiplicidade, concorrência, solidariedade, antagonismo e ainda complementaridade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama das produções científicas dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, no que diz respeito à Apropriação Tecnológica Docente, independente do recorte ou cenário investigado evidenciam que todas as pesquisas buscaram de alguma forma, compreender se integração de tecnologias poderia favorecer o processo de ensino. Muito se discutiu sobre a necessidade da tomada de consciência da função social do professor, respeitando seu material histórico e apoiado por um planejamento onde esteja expressa as novas tecnologias para o ensino e por uma comunidade escolar que esteja engajada no processo de ensino.

Para tanto, se abre espaço para diálogo sobre a utilização de tecnologias para o ensino voltadas a formação politécnica. Os trabalhos serviram como embasamento para pesquisas futuras, no sentido de agregar conhecimento e demonstrar lacunas de caráter científico e metodológico considerando que algumas apresentaram deficiência nas informações sobre espaço temporal da pesquisa.

A tecnologia é uma particularidade humana que se faz presente no cotidiano social, é natural que o homem se aproprie dela para alcançar seus objetivos. Na educação profissional ela também se faz presente, nisso, o professor ocupa espaço fundamental na construção de uma sociedade que continue trilhando para a humanização e igualdade, que pode ser alcançada sob o ideário da politecnia.

#### 5. REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11\\_892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11_892.htm)>. Acesso em: 18/02/2020.

BALADELI, A.P.D.; BARROS, M.S.F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, n. 45, p. 155–165, 2012.

BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 177–193, 2002.

CÔNSOLO, A.T.G. **Formação de professores para a era da conexão móvel: um estudo reflexivo sobre as práticas da cultura móvel e ubíqua.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, v. 1, n. 1, p. 1–182, 2013.

ECHALAR, A.D.L.F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R.M.A. “A tecnologia não tem que ser maior do que o professor”: visão dos professores quanto ao uso da tecnologia no contexto escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 160–180, 2016.

FERREIRA, S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, p. 257–272, 2002.

FLORES, V. **Tecnologia para a aprendizagem: Mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos**. Dissertação (Mestrado) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, v. 01, p. 1–89, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Editora Pa. São Paulo: [s.n.]. v. 25, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s.n.]. v. 48, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos Do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira [s.n.]. v. 2, 2001.

JESUS, M.S. **Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia: uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 1–250, 2014.

KOLLAS, F. **Produção e uso de materiais didáticos audiovisuais no contexto de situação de estudo: implicações no ensino e no desenvolvimento profissional docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), v. 1, n. 1, p. 1–156, 2016.

MAININE, S. **Tecnologia & Vida A Tomada de Consciência no Processo de Formação Docente**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, v. 1, n. 1, p. 326, 2014.

MELO, A.L.C.D. **Olhares sobre as lousas digitais interativas: o caso do IFS Campus Estância**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, UFS, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2016.

NEVES, L.M.W.; PRONKO, M.A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. EPJV ed. Rio de Janeiro: [s.n.] 2008.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M.L.N. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25–33, 2013.

MOURA, D.H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1a ed. Curitiba - PR, 2014.

QUELHAS, J.F. **Da fragmentação às práticas integradoras: contribuições da Informática educativa à Educação em tempos de complexidade.** Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

SILVA, J.P. **O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, v. 151, n. 1, p. 1–126, 2015.

SILVA, P.M.V. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC): uma análise das tecnologias educacionais utilizadas nas escolas públicas de Educação Básica do CEFAPRO de Diamantino/MT.** Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 1–189, 2017.

SILVA, G.C.E. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 839–857, 2013.

SILVEIRA, R.M.C.F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Revista Ciência & Educação**, v. 3, n. 15, 2019.

SOUSA, D.F. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica.** Dissertação (Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus, v. 1, n. 1, p. 1–158, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?** Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/O-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/?pag=2>>. Acesso em: 29/10/2019.

## AVALIAÇÃO DA VIDEOAULA NO ENSINO À DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA VÍDEO AULA NO ENSINO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Rafael de Camargo Pedroso<sup>1</sup>, Eduardo Abel Coral<sup>2</sup>, Mauricio Capobianco Lopes<sup>3</sup> e  
Lorí Viali<sup>4</sup>

1. Centro Universitario Avantis, Camburiú, SC, Brasil;
2. Instituto Federal Catarinense, Camboriú, SC, Brasil;
3. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil;
4. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

### RESUMO

Com o avanço e as possibilidades da utilização de novas tecnologias de informação e tecnologias digitais, o ensino a distância vem crescendo nos últimos anos de forma exponencial. Vindo ao encontro deste crescimento, muito se tem discutido sobre inovação, novos recursos, novos objetos de ensino-aprendizagem, comunidades de aprendizagem e ambientes virtuais ao qual dão suporte ao processo e permitem a interação entre alunos a distancia e professores e uma nova concepção em relação tempo e espaço com relação ao objeto de estudo/conhecimento. Nesse sentido o presente ensaio tem como objetivo avaliar a contribuição do videoaula como um elo entre professor, tutor e aluno através da percepção dos estudantes, com o propósito de discutir e apontar quais devem ser as competências mínimas necessárias para tais papeis é que o presente texto está centrado. A metodologia empregada foi a quali-quantitativa e tomamos como norte para avaliarmos a efetividade da videoaula os conceitos de mediação pedagógica, competências e EaD descritas por Behar, Konrath e Tarouco (2009), ao qual consideram que para garantir a qualidade do ensino a distância não se pode simplesmente transpor o que é feito de forma presencial para as salas virtuais, se deve desenvolver novas competências e conhecimentos nas áreas trabalhada pelos atores envolvidos neste processo, tomando assim a videoaula como um recurso cujo principal objetivo é desenvolver um elo entre os pares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não mais tomando o professor como objeto central de ensino como acontece na ideia conteudista predominante no ensino presencial. As primeiras conclusões deste estudo nos permitiram indagar que as competências e habilidades do aluno atual estão cada vez mais adaptadas aos saberes necessários da sociedade atual e que é preciso melhorar em termos de qualidade, edição e produção os vídeos com o intuito de enriquecê-los e potencializarem de forma cada vez mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem, contudo apesar de serem necessárias algumas melhorias as videoaula como o recurso que a ela compete é um de extrema eficiência.

**Palavras-chave:** EaD, Videoaula e Competências.

## ABSTRACT

With the advance and possibilities of using new information technologies and digital technologies, distance learning has been growing exponentially in recent years. In line with this growth, much has been discussed about innovation, new resources, new teaching-learning objects, learning communities and virtual environments that support the process and allow interaction between distance students and teachers and a new conception in relation to time and space in relation to the object of study/knowledge. In this sense, this essay aims to evaluate the contribution of the video lesson as a link between teacher, tutor and student through the students' perception, with the purpose of discussing and pointing out what should be the minimum competencies necessary for such roles is that this text is centered. The methodology used was quali-quantitative and we took as a north to evaluate the effectiveness of the video lesson the concepts of pedagogical mediation, skills and EaD described by Behar, Konrath e Tarouco (2009), which consider that to ensure the quality of distance learning one cannot simply transcribe what is done in person to the virtual rooms, new skills and knowledge should be developed in the areas worked by the actors involved in this process, thus taking the video lesson as a resource whose main objective is to develop a link between the peers involved in the teaching-learning process, no longer taking the teacher as a central object of teaching as happens in the predominant constructivist idea in face-to-face teaching. The first conclusions of this study allowed us to ask that the skills and abilities of the current student are increasingly adapted to the necessary knowledge of today's society and that it is necessary to improve in terms of quality, editing and production of the videos in order to enrich them and enhance in an increasingly efficient way the teaching-learning process, however, although some improvements are needed video lessons as the resource that competes to it is one of extreme efficiency.

**Keywords:** EaD, Video Lessons and Skills.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o crescimento das tecnologias da informação e comunicação diversas organizações e instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas, estão utilizando e pesquisando sobre o ensino a distância, essa modalidade permite a diversos alunos oportunidade de formação que antes com motivos de dificuldades na logística ou por questão de tempo não podia se deslocar as universidades presenciais. Com o aumento da velocidade de navegação e *ciberespaços*, diversos recursos e saberes foram disseminados tornando este atualmente um dos principais modos de comunicação e interação.

O modo como nos comunicamos atualmente sofrem influências destes espaços e cada vez mais a sociedade, o mercado de trabalho demandam competências e saberes que possibilite nos integrarmos a esses ambientes. A forma como a sociedade interage e se comunica é influenciada cada vez mais por essa *cibercultura*, termos diluviados por Lévy (1999), cuja canais de comunicação, rede social nossas interações com outras pessoas está cada vez mais integrada ao ciber, hoje temos milhares de filmes e livros em prateleiras

virtuais, empreender, publicidade e marketing digitais, a organização da sociedade vive tempos de mudanças, cada vez mais é preciso ter novas competências e saberes cujos termos inovação e criatividade estão sempre presentes.

No contexto educacional não é diferente, sabemos que grandes são os debates sobre o tema, contudo mudanças significativas caminham lentamente, e uma das modalidades mais inovadoras e adaptadas aos *ciberespaços* e a *cibercultura* é a educação a distância.

Neste novo espaço e forma de ensino tornam-se fundamentais algumas reflexões a cerca dos papéis dos envolvidos em tal processo, qual o papel do professor, do tutor e do aluno no EaD? Quais as habilidades e competências mínimas necessárias? Como potencializar as relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento?

Um das reflexões que melhor respondem a essas inquietações estão presentes nas competências e desafios para alunos, tutores e professores do Ead, cujos argumentos serão apresentados a seguir.

## 1.1 COMPETÊNCIAS: DESAFIOS PARA ALUNOS, TUTORES E PROFESSOR DA EAD

O Espaço de aula da educação a distância e as funções assumidas no grupo são diferentes das aulas presenciais e demandam habilidades e competências apropriadas. Por ser influenciada diretamente pelas novas tecnologias, as quais alicerçam o processo de ensino-aprendizagem, assim como possibilitam uma personalização de espaço e tempo com relacionados aos objetos de estudo/conhecimento.

Behar, Konrath e Tarouco (2009) propõem ancorados em seus próprios ensaios como pesquisadores de tal modalidade, mínimas competências necessárias para as funções de alunos, tutores e professores virtuais. Com efeito, faz-se necessário compreender os conceitos de Educação a Distância, Mediação Pedagógica e Competências.

### 1.1.1 EAD e sua organização

A EaD é tão ou mais complexa que o ensino presencial e para que haja qualidade deve ser organizada desde a sua proposta até a sua prática. Ao propor que um curso seja ofertado nesta modalidade, é preciso pensar em sua estrutura como um todo.

Para Behar, Konrath e Tarouco (2009) a estrutura envolve todos os recursos materiais e de espaço, necessários e adequados para apoiar a proposta do curso. Trata-se de recursos como pólos para os estudantes com acesso a Internet e tutores presenciais, bibliotecas, salas/auditórios para os encontros presenciais ou equipamentos para o uso de videoconferência, entre outros.

A partir da mediação pedagógica, na prática de ensino-aprendizagem professor e tutor são responsáveis pela mediação pedagógica. Nesse sentido, uma de suas funções é organizar os materiais no AVA (ambientes virtuais de aprendizagem), responder dúvidas sobre a logística dos conteúdos, orientar os alunos, e promover produções e interações sobre as ferramentas de discussões, além de avaliar os alunos.

Nesta perspectiva, o aluno deve ter competências e habilidades para organizar seu tempo e espaço de trabalho para que obtenha resultados satisfatórios, para que isso ocorra, é preciso ter disciplina e comprometimento.

### **1.1.2 Mediação pedagógica**

Com o avanço das TICs (tecnologias de informação e comunicação) e pela expansão da educação a distância através da internet, é notório por todos que a aprendizagem deve ser vista de outra forma, muito distinta da abordagem tradicional, indo além da simples transmissão de conhecimentos que privilegiam os conteúdos tecnicista vislumbrando um resultado final quantitativo, que vislumbra o conhecimento como algo pronto e externo, sendo o professor um despejador de informação e o aluno mero receptor.

Neste novo cenário é preciso que o professor seja coadjuvante e que concentre seus esforços em mediar às interações dos alunos com o objeto de estudo/conhecimento. O uso das tecnologias deve ser planejado de tal forma que potencialize a aprendizagem significativa.

Como faz notar Claro e Silva (2007), como consequência da educação online, papéis tradicionais de professores e alunos sofrem profundas mudanças, posto que o professor ao invés de transmitir meramente os saberes, precisa aprender a disponibilizar múltiplas experimentações, educando com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação à autoria criativa do aprendiz. Na verdade, essa orientação tem sido dada historicamente por importantes educadores dedicados à modalidade presencial, como Freire, Vygotsky e Tardif. Doravante, teremos o paradigma

comunicacional da cibercultura corroborando as orientações pedagógicas desses valorosos educadores.

A EaD permite que os professores ponham em prática esse conceito pois não basta ouvir o discurso de um professor e sua participação através de presença física. No Ead é preciso interação entre as partes, se colocar frente ao objeto de estudo e armazenar com a ajuda do espaço de sala de aula virtual suas contribuições e comentários/intervenções sobre as contribuições dos colegas o que resulta não só numa mudança no papel do professor, mas também na do aluno.

### **1.1.3 O que é aluno, tutor e professor virtual**

Nesta nova perspectiva de sala de aula online com um espaço de construção e reconstrução do conhecimento os papéis dos envolvidos nesse processo é repaginado. Ressaltando que no EaD além do professor e aluno, há também o papel do tutor o qual auxilia o professor e os alunos.

O professor é aquele que planeja, organiza e levanta questões que apareceram ao longo da aula e de sua própria prática pedagógica sistematizando-a de forma a garantir o domínio de novos conhecimentos pelo grupo de alunos.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007, p. 20) acrescentam a estas funções: (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos; (c) atividades pedagógicas; (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância; (f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; (g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Os tutores apoiam o professor, são os responsáveis pelo acompanhamento do diálogo com os alunos, um dos elos entre a relação professor, curso e aluno. Os Referenciais de Qualidade do MEC para Educação Superior a Distância (MEC, 2007, p.21), definem o tutor como: um dos responsáveis ativos da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas presencialmente ou à distância, precisam contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para a avaliação e acompanhamento do projeto pedagógico.

Nestes referenciais apontam a suma importância de uma tutoria adequada para esse processo, e diferencia a tutoria em presencial e a distância. O tutor a distância, acompanha o aluno nos ambientes virtuais de aprendizagem, o presencial, atende os estudantes no polo e em horários pré-estabelecidos e seu trabalho é feito tanto presencial como via ambiente virtual de aprendizagem.

O aluno é o indivíduo que por meio de suas interações aprende com o objeto de estudo/conhecimento e com seus colegas, tutor e professor. Assim ressalta-se o aluno como ser humano, sujeito que se constitui pelas relações que estabelece com os outros.

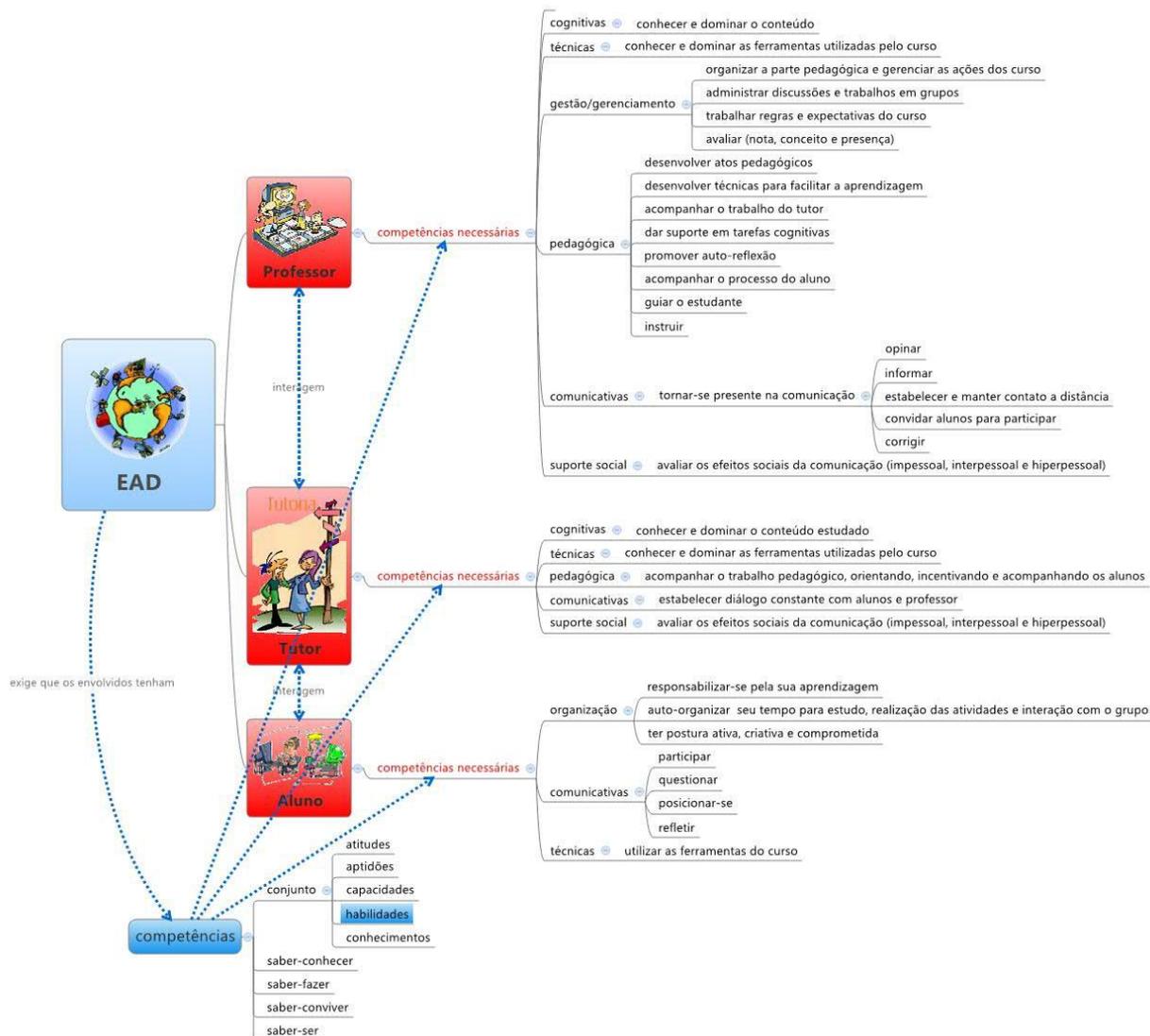
A assimilação da cultura deve acontecer de forma ativa e o aluno é parte de suma importância neste processo, visto que ele também é produtor desse conhecimento, podendo trazer suas vivências as discussões. Nesta abordagem os conteúdos se limitam a um plano de fundo para abranger as relações do aluno com o mundo e as avaliações levam em conta o que é produzido de forma coletiva e individual ao longo do que é produzido e não mais a partir de um resultado final. Enfatizando que o aluno precisa ser ativo, ou seja, não pode simplesmente assistir, ler e acessar o ambiente.

A interação com o objeto de estudo e com o grupo (interagindo nas ferramentas, resolvendo desafios, lendo os materiais, contribuindo com colegas, tutores e professores, publicando suas produções, etc.) é que enfatiza sua presença, as videoaulas são um recurso que devem permitir uma abertura de leque para essas interações, contudo para uma verificação de sua efetividade é necessário que o aluno compreenda a importância dessa interação. Para essa mudança é necessário que o aluno compreenda o que é ser aluno virtual e que isso demanda comprometimento, organização, iniciativa, autonomia e disciplina.

Professores, tutores e alunos, precisam ter competências e habilidades mínimas, professores e tutores, para atuarem de forma qualificada e aluno para obter sucesso em sua aprendizagem.

#### **1.1.4 Competências e habilidades**

Para a compreensão conceitual e distinção dos significados destes conceitos (PERRENOUD, 1999) descreve que as competências são definidas como a aptidão de mobilizar determinados conjuntos de recursos cognitivos tais como saberes, capacidades, informações entre outros, para solucionar pontualmente uma situação. Estas ligadas fortemente a conceitos sociais, culturais e profissionais.



**Figura 1.** Mapeamento das competências mínimas necessárias para os papéis de professor, tutor e aluno (BEHAR; KONRATH; TAROUCO, 2009).

Ainda nesta mesma linha de considerações, ser competente está condicionado a saber avaliar, julgar, ponderar para solucionar problemas ou tomar decisões, é preciso que o aluno tenha conhecimentos que o permitam resolver os enfrentamentos de determinadas situações utilizando de seus conhecimentos e/ou que saiba busca-los quando necessários.

Assim, nesta concepção entende-se que, para ser competente é preciso saber-fazer, saber-ser, saber-conhecer e saber-conviver. E as habilidades são definidas como as capacidades destes saberes e devem ser desenvolvidas na busca de competências.

Neste sentido, Behar, Konrath e Tarouco (2009), sistematizaram através de estudos realizados, norteados por suas experiências teórico-práticas, um mapa (Figura 1) com as competências mínimas necessárias, a partir das concepções acima citadas.

## 1.2 VIDEOAULAS

São um recurso de extrema importância para o ensino-aprendizagem e integração entre os pares na modalidade de ensino EaD, pois encurtam a distância e promovem a interação entre alunos, tutores e professores. Nesta ação, os diferentes estímulos dos recursos pedagógicos auxiliam no processo cognitivo, a videoaula é um dos mais valiosos estímulos ao aprendizado, um recurso extremamente eficiente, pois associa a um mesmo objeto de aprendizagem, elementos visuais, sonoros e é até mesmo capaz de envolver a leitura.

Uma aula online deve ser preparada de mesmo modo que uma aula presencial, com plano de aula fundamentado em objetivos claros e os slides e textos apresentados devem estar de acordo com o conteúdo que está sendo estudado. Outro aspecto importante é que permite ao aluno a visualização do conteúdo da aula a qualquer momento, sendo possível assistir várias vezes o que permite uma personalização dos momentos de estudo, além de uma melhor compreensão dos estudos abordados na aula.

Outro aspecto relevante a este estudo compete a qualidade tanto de aspectos editoriais quanto a conteúdos, pois uma boa videoaula potencializa o processo de ensino-aprendizagem, contudo uma videoaula mal planejada e gravada, pode causar o desinteresse do aluno e sua desmotivação acabando por fazer o efeito contrário.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

O estudo apresenta aspectos qualitativos, visto que os indivíduos pesquisados descrevem suas observações e críticas a cerca dos aspectos pedagógicos da videoaula, tutoria e integração dos alunos as comunidades de aprendizagem e ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo é predominantemente quantitativo, pois utilizou-se de dados numéricos para classificar e diagnosticar o grau de satisfação dos pesquisados nos itens videoaula, tutor e auto avaliação do aluno.

Participaram da pesquisa 28 alunos do 3º período dos cursos de Ciência Contábeis e Administração da disciplina de Mercado de Capitais de uma instituição de Ensino a Distância. Em primeiro momento foi realizado uma revisão de literatura para

esquematização dos objetivos propostos como objeto de nosso estudo, em segundo momento, houve a coleta de dados através de um questionário online.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 INDICES DE AVALIAÇÃO

A seguir serão expostos gráficos com a avaliação dos alunos realizadas ao longo da pesquisa, seguindo critérios pré-estabelecidos e utilizando das seguintes classificações: videoaula e trilhas de aprendizagem, Avaliação do Tutor e Auto Avaliação do aluno, seguindo os critérios e competências aqui citados e utilizou-se como respostas: Muito insuficiente. Insuficiente. Regular. Bom e Muito Bom.

##### 3.1.1 Vídeo aulas e trilhas de aprendizagem

Quanto a avaliação dos estudantes com a relação a videoaula e trilhas de aprendizagem como recursos digitais que ajudam no processo de ensino aprendizagem, observou-se que 75% responderam Bom ou Muito Bom. Apenas 10,7% acreditam que o recurso foi muito insuficiente, e 14,2% classificaram com insuficiente e regular.

Já Sobre se Os vídeos disponibilizados auxiliaram nas dúvidas a cerca do tema estudado, observou-se que 57,1 classificaram como Bom ou Muito Bom. Apenas 7,1% acreditam que o recurso foi muito insuficiente, e 35,7% acreditam ser insuficiente ou regular.

No quesito se os métodos de avaliação são consistentes com os conteúdos abordados no videoaulas, observou-se que 64,3% classificaram como Bom ou Muito Bom. Apenas 3,6% acreditam que foi muito insuficiente, e 32,1% julgam ser insuficiente ou regular

Nas avaliações descritivas, alguns alunos ressaltam a importância do videoaula para o processo de ensino e pedem que a instituição forneça mais vídeos, outros gostariam que a instituição se disponibiliza mais materiais multimídias e alguns criticam o material de apoio e as avaliações por não condizerem com os conteúdos ministrados em aula.

Um aluno acredita que a videoaula não supre a necessidade de conteúdo, ao qual percebe-se aqui nessa fala uma disfunção em relação ao papel da videoaula e as

competências e habilidades descritas acima, pois cabe ao aluno a socialização com os pares e ambientes virtuais de aprendizagem para um aprendizado mais efetivo, conforme citado o Ensino EaD se difere do presencial pois não cabe ao professor papel de disseminador do conhecimento, mas sim de facilitador, cabe ao aluno ser autor de sua própria construção e utilizar de suas competências em saberes para nortear seus estudos.

### **3.1.2 Avaliação do tutor**

A avaliação dos estudantes do que tange se relação tutor e aluno era boa e favorecia o processo de ensino-aprendizagem, observou-se que 78,6% responderam como Bom ou Muito Bom. 0% respondeu como muito insuficiente, e 21,4% acreditam que a relação foi insuficiente ou regular.

Sobre o domínio do conteúdo pelo tutor, observou-se que 85,7% responderam como Bom ou Muito Bom. Apenas 3,6% que o domínio do conteúdo foi muito insuficiente, e 10,7% classificaram como regular.

Se o tutor utilizava bem o tempo dos vídeos e demais materiais disponibilizados, 75% acreditam que utilizava de modo Bom ou Muito Bom. 3,6% como muito insuficiente, e 21,4% acreditam que o tutor utilizou o tempo dos vídeos e materiais de forma regular.

Nas avaliações descritivas, há um único questionamento sobre a demora do tutor interno em responder algumas perguntas pontuais e também sobre o tempo de respostas de atendimento do tutor externo, contudo há vários elogios para os momentos presenciais e destaques sobre a importância do tutor e o bom trabalho desenvolvido, o que é refletido no grau de satisfação das avaliações citadas acima.

### **3.1.3 Auto avaliação do aluno**

Com base na autoavaliação dos estudantes a primeira pergunta foi se haviam assistido aos vídeos e videoaula da disciplina, 67,8% responderam como todos ou quase todos, 7,1% que assistiu poucos, e 25% que assistiu alguns.

Quando perguntado aos estudantes se haviam dedicado a disciplina mais de 3 horas por semana além das aulas, 78,6% responderam que entre 2 e 3 horas, 10,7% até uma hora, e 10,7% entre uma e 2 horas.

Quando questionados sobre sua integração e socialização com os ambientes virtuais de aprendizagem, 82,1% responderam como Boa ou Muito Boa. Apenas 0% muito

insuficiente, e 17,8 % classificaram sua socialização com ambientes de aprendizagem como insuficiente ou regular.

Quando perguntado sobre como definem sua integração na troca de ideias e trabalho em equipe, 67,9% responderam como Boa ou Muito Boa. 0% muito insuficiente, e 32,1 % classifica sua integração e trabalho em equipe como insuficiente ou regular.

Nas autoavaliações descritivas, observou-se que vários alunos compreendem a necessidade de participarem mais das discussões e ambientes virtuais de aprendizagem, alguns descrevem ter dificuldades no acesso aos portais, o que deixa claro que a grande maioria possui habilidades e competências necessárias conforme o mapeamento da figura 1.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As videoaulas como recursos digitais e de tecnologias de informação, desempenham um papel de grande importância no ensino EaD, papel este ligado ao objetivo de demonstrar conteúdos e um importante canal e elo entre professor, tutor e aluno. Por se tratar de uma modalidade de ensino caracterizada pela ausência física do professor, a videoaula destaca-se como um recurso tecnológico de integração, não compete somente a este recurso o papel do ensino, mas sim o papel de um dos recursos capazes de, através das competências e habilidades do grupo professor, tutor e aluno, promover momentos de ensino, questionamentos que proporcionem a integração e colaboração entre alunos, tutor e professor.

Definimos assim, por meio da aplicação de questionários, a efetividade da videoaula. Contudo é necessária uma análise subjetiva, pois não compete a videoaula ser o recurso gerador e disseminador de ensino-aprendizagem cabe a este recurso ser um dente da engrenagem, assim é preciso que todos os outros dentes, aqui citados como competências e habilidades do grupo, comunidades de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e demais canais de acesso a informação e conhecimento, trabalhem em sincronismo perfeito, gerando a energia que move o mundo, o Conhecimento.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. (2007) Ministério da Educação e Cultura. “**Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 29/10/2017.

CLARO, T.; SILVA, M. **A Docência Online e a Pedagogia da Transmissão** Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007.

KONRATH, M.L.P., TAROUCO, L.M.R.; BEHAR, P.A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Renote: Revista das novas tecnologias na educação**, v. 1, p. 3-10, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**, São Paulo, Ed. 34, 1999.

PERRENOUD. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artes Médicas. **Revista Nova Escola**. Edições diversas. 1999.

## BRINCANDO E APRENDENDO: EXPERIÊNCIA DE AÇÃO SOCIAL NO EDUCANDÁRIO SANTA MARGARIDA

Cláudia Ferreira de Almeida<sup>1</sup>, Edilene da Silva Ferreira<sup>1</sup>, Antônia Érica Oliveira da Silva<sup>1</sup>, Eliene Santos de Matos<sup>1</sup>, Líbia Luiza dos Santos de Almeida<sup>1</sup> e Maria Jéssica da Silva Romano<sup>1</sup>

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Campus Rio Branco, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de relatar as experiências vivenciadas por estudantes e docentes do curso superior de Tecnologia em Processos Escolares do campus Rio Branco do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) na execução de Projeto de Extensão “Brincando e Aprendendo”, que consistiu no desenvolvimento de uma ação social no Educandário Sana Margarida, instituição de acolhimento de crianças e adolescentes no município de Rio Branco/AC. O projeto de extensão se originou dos conteúdos e discussões objeto do ensino das disciplinas “Legislação Protetiva Especial” e “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Oficiais” ministradas no segundo período do curso, no segundo semestre de 2019. A partir dos direitos básicos das crianças e adolescentes previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre as quais o direito ao lazer, foi proposto, planejado e executado o referido projeto de extensão que se culminou com um dia de lazer com as crianças acolhidas no Educandário Santa Margarida, atendendo os objetivos iniciais de promover bem-estar e desenvolver atividade de recreação. A atividade contribuiu para amenizar os problemas relacionados à ausência de convivência familiar dos menores, convertendo-se no desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, práticos e de cidadania dos estudantes envolvidos.

**Palavras-Chave:** Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente e Direito ao lazer.

### ABSTRACT

This work aims to report the experiences lived by students and professors of the higher course of Technology in School Processes at the Rio Branco campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre (IFAC) in the execution of the Extension Project “Playing and Learning”, which consisted of the development of a social action at Educandário Santa Margarida, an institution for children and adolescents in the city of Rio Branco/AC. The extension project originated from the contents and discussions object of the teaching of the subjects "Special Protective Legislation" and "Reading and Production of Technical and Official Texts", taught in the second period of the course, in the second

semester of 2019. Based on the basic rights of children and adolescents provided for in the Federal Constitution of 1988 and the Statute of Children and Adolescents, among which the right to leisure, the aforementioned extension project was proposed, planned and executed, culminating in a leisure day with the children welcomed at Educandário Santa Margarida, meeting the initial objectives of promoting well-being and developing recreational activities, which contributed to alleviate the problems related to the lack of family life of the minors, becoming the development of theoretical and practical knowledge and citizenship of the students involved.

**Keywords:** Human Rights, Child and Adolescent Statute and Right to Leisure.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é realizar um relato de experiência referente ao projeto de extensão “Brincando e Aprendendo”, que foi proposto na disciplina Legislação Protetiva Especial, ofertada no 2º período do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. O projeto foi realizado em parceria com a disciplina Leitura e Produção de Textos Técnicos e Oficiais. As ações do projeto foram executadas no Educandário Santa Margarida, pelos alunos da turma e docentes das disciplinas, com o auxílio de colaboradores externos voluntários.

Com o estudo da legislação, partiu-se da premissa de que a família é considerada a célula fundamental da sociedade, e merece total proteção do Estado, na pessoa de todos os seus membros, conforme está previsto na Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artigo 226 e § 8º que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, e que o “Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram” (BRASIL, 1988).

Além disso, um dos Instrumentos de direitos humanos mais aceitos internacionalmente, segundo a UNICEF, ratificado por 196 países, a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada no Brasil, por meio do Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990, prevê, já em seu preâmbulo, que a família é o grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento das crianças (BRASIL, 1990b).

Nesse aspecto, vale destacar que nem sempre é possível que a criança tenha oportunidade de estar no ambiente familiar, o que ocorre por diversos fatores. No entanto, a ausência da família natural ou substituta não retira das crianças seus direitos básicos. Assim, de acordo com o Artigo 101, §1º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/1990), o acolhimento institucional é medida excepcional e provisória, utilizada

como transição para a reintegração familiar ou inserção em família substituta (BRASIL, 1990a).

O ECA enuncia ainda, em seu artigo 3º, parágrafo único, que todos os direitos assegurados pela legislação se aplicam a todas crianças e adolescentes:

[...] **sem discriminação de** nascimento, **situação familiar**, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990a).

Destaca-se, aqui, o Artigo 4º do ECA, o qual prevê que:

**É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes** à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990a).

Nesse sentido, com o estudo do tema, a situação de abandono, por gerar maior vulnerabilidade de crianças e adolescentes, chamou atenção da comunidade acadêmica, que propôs o desenvolvimento de uma ação social, por meio de Projeto de Extensão na instituição de acolhimento Educandário Santa Margarida, visando apoiar a referida instituição no intuito de proporcionar maior garantia dos direitos das crianças e adolescentes por ela atendidos.

O Educandário Santa Margarida é uma instituição sem fins lucrativos, de assistência social, localizada no Bairro Preventório, na Cidade de Rio Branco/AC. Conforme registro e catálogo da biblioteca do IBGE (2016), a instituição, que foi fundada em 30 de agosto de 1942, tem por finalidade a oferta de assistência e proteção social destinada a crianças em situação de vulnerabilidade.

Segundo notícia publicada no site da Prefeitura de Rio Branco (2013), inicialmente, a instituição tinha o objetivo de atender filhos de portadores de hanseníase que eram separados dos pais. Posteriormente, com o controle da doença, expandiu o atendimento a crianças e a adolescentes necessitados de proteção especial e acolhimento.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

A atividade foi realizada seguindo-se as seguintes etapas: estudo da legislação, contato com a instituição, visita a instituição para levantamento de dados e informações, definição da ação social, planejamento e execução.

Para a realização do projeto, os alunos foram orientados a contatarem a instituição selecionada. Após os contatos iniciais com a direção do Educandário Santa Margarida, os discentes coletaram as demandas que a instituição sugeriu como necessidade, agendaram um horário e apresentaram a atividade proposta.

A partir da visita, considerando que as crianças em situação de acolhimento institucional não recebem a mesma atenção e afeto que crianças que se encontram no seio de uma família, com base no direito ao lazer previsto na legislação, com o intuito de amenizar o sofrimento e sentimento de abandono possivelmente presente nas crianças, foi proposta a realização de um dia de lazer com as crianças da instituição. Considerando o momento de desenvolvimento de cada faixa etária, foram pensadas atividades em grupos, em que as crianças e adolescentes seriam divididos pela idade.

O Projeto foi desenvolvido por meio da realização de ação pedagógica, de caráter teórico/prático, presencial, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária de aproximadamente 10 horas, denominada ação social nos termos da política de extensão do IFAC.

A equipe de execução do projeto foi composta por quatro estudantes da turma, duas docentes e oito voluntárias de outras instituições (UNIP e FAAO).

## 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta seção, são apresentadas as atividades que foram realizadas no projeto incluindo-se desde a etapa de planejamento até a execução das ações. As atividades serão descritas a seguir na ordem em que ocorreram.

A partir dos estudos teóricos das disciplinas envolvidas, em sala de aula, com base nos direitos fundamentais das crianças e adolescentes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), o grupo planejava executar uma

atividade recreativa e pedagógica por meio de uma palestra sobre direitos da criança, incluindo atividades de embelezamento, recreação e lanche.

As atividades de planejamento se iniciaram com a definição do público-alvo e formação da equipe, o que se realizou no mês de agosto de 2019. Nesse período, foi elaborado o projeto inicial, o qual foi intitulado “Brincando e Aprendendo”.

Feito isso, foi necessário entrar em contato com os responsáveis pelo Educandário Santa Margarida, para verificar a possibilidade de realizar a ação social, a disponibilidade de agenda, coletar informações para formalização de autorização, bem como saber a demanda existente para atendimento, isto é, quais eram as principais necessidades das crianças, uma vez que além das ações que seriam realizadas no dia, estava prevista também a coleta de doações.

Durante a primeira visita, que também ocorreu no mês de agosto de 2019, a equipe conheceu a instituição, identificando, por meio de entrevista, que o Educandário Santa Margarida é uma instituição de acolhimento para crianças que estão em situação de vulnerabilidade social. A instituição funciona como um abrigo provisório para situações em que os pais estão privados de liberdade ou em tratamento da dependência química, por exemplo, e também para crianças que estão em processos judiciais por guarda. Além disso, também foram relatadas como possíveis causas da situação de acolhimento das crianças e adolescentes, casos de abandono por familiares ou casos em que os menores foram retirados da família natural por ordem judicial, devido a negligências e maus tratos.

Constatou-se, ainda, que o Educandário recebe crianças de 0 a 12 anos de idade e dispõe de equipe multidisciplinar, composta de psicólogo, pedagoga e assistente social além de pessoal de apoio (cuidadores plantonistas, cozinheiros, serviços gerais, zelador, motorista) e diretoria, para atender essas crianças, individualmente ou em grupos, com o enfrentamento das suas necessidades, como traumas resultados de violências física, sexual, psicológica, patrimonial; e também objetiva a reinserção familiar natural ou substituta, como adoção por novas famílias, que precisam passar por processo gradativo de restauração ou criação de vínculo afetivo.

Além desses profissionais, a instituição conta com o auxílio de voluntários que, mediante preenchimento de formulário, oferecem apoio, no decorrer da semana, de acordo com sua disponibilidade. Esses voluntários podem contribuir com o preparo das refeições, limpeza dos espaços da instituição e cuidados das crianças e adolescentes ali acolhidos.

No período da visita e da realização da atividade, identificou-se que o Educandário Santa Margarida abriga um total de 41 (quarenta e uma) crianças, sendo: 13 (treze) bebês

considerados os menores entre 0 e 18 meses; 5 (cinco) crianças de colo, consideradas as de idade entre 2 e 4 anos; 9 (nove) meninas com idade entre 6 e 12 anos, dentre elas uma com deficiência física que utiliza cadeira de rodas; e 14 (catorze) meninos com idade entre 6 e 12 anos, dentre os quais também havia um menino com deficiência física que fazia uso de cadeira de rodas.

Segundo a faixa etária, observa-se o maior percentual de crianças acolhidas entre 6 e 12 anos, que corresponde a 56%, tendo-se, assim, 44% de crianças entre 0 e 4 anos, considerando bebês e crianças de colo. E, em relação ao sexo, observou-se que, na faixa etária entre 6 e 12 anos, 60,87% são meninos e 39,13% são meninas.

Uma vez realizada a pesquisa de necessidades, iniciaram-se as ações de busca de parceiros que pudessem contribuir com o projeto, uma vez que eram necessários muitos materiais diante da demanda apresentada. Foi nesse período que discentes de outras instituições, como UNIP e FFAO, juntaram-se à equipe do IFAC para auxiliar na realização das atividades.

É importante mencionar que, após o planejamento das atividades, foi necessário realizar algumas modificações, visto que uma funcionária da instituição informou que havia uma limitação de horário e de participantes da ação para não prejudicar as demais atividades rotineiras das crianças, o que requereu uma diminuição no número de atividades propostas. Assim, apenas 13 colaboradores poderiam participar da ação, conforme Figura 1, motivo pelo qual foi necessário reorganizar as atividades, estabelecendo prioridades.



**Figura 1.** Equipe que realizou o projeto no dia da ação.

Uma vez reorganizadas as ações, foi o momento de reunir estudantes e voluntárias para a atividade de captação de recursos em estabelecimentos comerciais, objetivando reunir brinquedos, roupas, produtos de higiene pessoal, entre outros donativos. Embora houvesse muitos esforços, essa ação não foi bem-sucedida, tendo em vista que ocorreu após a semana de comemoração ao Dia das Crianças, e muitas pessoas afirmavam já ter doado por ocasião da data. Apesar disso, a equipe juntamente com os voluntários conseguiu, individualmente, arrecadar artigos de vestuário, brinquedos e produtos de higiene, conforme Figura 2. Os produtos necessários para o preparo da alimentação no dia do projeto ficaram a cargo do próprio grupo que se responsabilizou, além disso, pelo transporte desses alimentos e dos materiais utilizados nesse momento.



**Figura 2.** Brinquedos para doação.

Realizado o planejamento e os preparativos com as modificações sugeridas, o projeto foi executado no dia 26 de outubro de 2019, no período vespertino, tendo como principal objetivo realizar um dia de lazer para as crianças do Educandário Santa Margarida com atividades lúdicas, embelezamento e lanche. A equipe de 4 estudantes da turma, duas docentes e 8 voluntárias atenderam as 41 crianças, dividindo-se para que todos tivessem a devida atenção.

No dia da realização do projeto, a primeira atividade realizada foi a de embelezamento, momento no qual todas as crianças que se mostraram interessadas receberam penteados especiais, de acordo com seu gosto particular, pintura no rosto, maquiagem, dentre outros, conforme a Figura 3. Após isso, todos foram encaminhados para o lanche.



**Figura 3.** Pintura no rosto.

A primeira atividade, objetivou propiciar o bem-estar das crianças, momento que foi destinado à produção de penteados, pintura facial com desenhos e personagens preferidos. Essa atividade foi realizada com as crianças maiores, posto que as menores, normalmente, ficam em outro espaço, que é adequado para elas.

No que diz respeito às atividades com as crianças menores, a equipe executora do projeto foi convidada a participar do momento de estímulo pelas duas cuidadoras, que são responsáveis pelo cuidado de 13 bebês, com idade até 18 meses, e de cinco crianças de 2 a 5 anos. Essa atividade foi realizada no espaço destinado a crianças menores, onde há uma brinquedoteca com um ambiente amplo e organizado, que contém brinquedos apropriados à faixa etária das crianças. Para realização dessa atividade, cada voluntário responsabilizou-se por cuidar de uma ou duas crianças.

Após o momento do lanche, que foi oferecido no horário habitual, realizaram-se atividades manuais com massa de modelar caseira produzida por uma das discentes participantes do projeto, conforme Figura 4. Essa atividade foi realizada apenas com as crianças maiores, para quem ela era mais adequada. Ao final, foram oferecidas lembrancinhas para cada um, como uma forma de agradecer a participação de todos nas atividades propostas.



**Figura 4.** Produção de massa de modelar.

É importante destacar que, mesmo no dia da realização do projeto, algumas atividades não puderam ser executadas, pois foi um dia de muita chuva, o que não possibilitou a realização das atividades ao ar livre, mesmo assim, não houve interrupções no projeto.

Dessa maneira, com a execução desse projeto, foi possível perceber que todas as atividades realizadas foram muito bem-recebidas por todos, pois observou-se a alegria com que todos participaram das atividades propostas. Isso demonstra o quanto importante é oferecer a essas crianças e adolescentes, que estão afastadas do seio familiar, momentos que proporcionem uma mudança na sua rotina, com novas formas de aprendizado e convivência em grupo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A execução do projeto de extensão “Brincando e aprendendo”, que foi realizado no Educandário Santa Margarida, proporcionou às crianças e adolescentes abrigados na instituição alguns momentos de lazer, deixando seu dia mais leve e divertido. Contudo, é importante destacar não somente isso, mas também o aprendizado para aqueles que realizaram a ação, pois foi possível observar que não é necessário realizar um grande evento para levar bem-estar às crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional. Com um pouco de disposição se pode contribuir para que haja mais alegria no cotidiano delas.

O projeto inicialmente previa três objetivos, os quais foram parcialmente atendidos: a) promover bem-estar (higiene e embelezamento); b) estimular conhecimento do ECA; c) desenvolver atividade de recreação. A promoção de bem-estar e desenvolvimento de atividades de recreação foram alcançados, embora parcialmente, pois alguns contratempos, como a chuva, por exemplo, impediram que fossem plenamente realizadas. O segundo objetivo não pode ser alcançado, tendo em vista que o tempo que foi disponibilizado para a realização das ações foi reduzido, para que não houvesse grandes interferências na rotina das crianças.

O desenvolvimento de atividade de recreação se tornou o foco da ação e foi realizado com sucesso, pois todos participaram, com alegria, dos momentos de pintura facial e produção de massa de modelar. Além disso, o momento de estímulos dos bebês acolhidos também foi bastante produtivo, assim como a promoção de alimentação, também foi realizada com sucesso, sendo resultado do esforço do grupo que realizou o projeto.

Diante disso, avalia-se a realização do projeto de extensão como algo positivo para as crianças beneficiadas com a ação, pois receberam momento de atenção, lazer e interação ao longo das atividades. Embora tenha sido apenas um dia de atividade, foi possível contribuir para que as crianças vivenciassem momentos diferentes daqueles de sua rotina.

Sendo assim, é válido mencionar como contribuição do projeto o aprendizado que proporcionou para os estudantes que o realizaram, pois é possível ressaltar como resultado a formação profissional, humana e cidadã dos estudantes e voluntários, promovida pela ação de extensão, pois contribuiu para a sensibilização quanto às demandas sociais e humanitárias, que, certamente, converter-se-ão em conhecimento acerca de planejamento de projeto, articulação de parcerias, desenvolvimento de trabalho em grupo, bem como avaliação de resultados e prestação de contas das atividades, e, sobretudo, de pessoas atentas à condição humana na perspectiva social.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20/09/2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990].

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 05/11/2019a.

BRASIL. **Decreto n. 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em: 05/11/2019b.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Biblioteca. Catálogo. Brasília: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=4966&view=detalhes>>. Acesso em: 08/04/2020.

PREFEITURA DE RIO BRANCO. Últimas notícias. Marcus Alexandre visita Educandário Santa Margarida. Rio Branco: Prefeitura de Rio Branco, 2013. Disponível em: <<http://www.riobranco.ac.gov.br/index.php/noticias/noticias-itens/ultimas-noticias/4588-marcus-alexandre-visita-educandario-santa-margarida.html>>. Acesso em: 18/10/2019.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 14/04/2020.

## DESVENDANDO VÉUS, REFAZENDO HISTÓRIAS: TEATRO, FILOSOFIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

**Tissiana dos Santos Carvalhêdo<sup>1</sup> e Adriana Bezerra Silva<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Codó, São Luís, Maranhão, Brasil.

### RESUMO

Neste capítulo fazemos o relato de uma experiência educativa realizada em 2019 junto ao grupo de teatro Incanturias em Cena, no IFMA campus Codó, em que a condução colaborativa pelas áreas Arte e Filosofia possibilitou a leitura do fenômeno da violência de gênero a partir de histórias de vida, culminando na produção do espetáculo “Desvendando véus, refazendo histórias”. Um percurso interdisciplinar e extensionista que nos leva a refletir sobre o papel da escola e a necessidade de reinventarmos caminhos para o ensinar/aprender.

**Palavras-Chaves:** Teatro, Filosofia, Violência de Gênero, Processo de Criação Cênica.

### ABSTRACT

In this chapter, we report an educational experience carried out in 2019 with the theater group, at IFMA campus in Codó, in which the collaborative leading by the areas of Art and Philosophy made it possible to read of the phenomenon of gender violence from life stories, culminating in the production of the show "Desvendando véus, refazendo histórias" (Unveiling veils, remaking stories). An interdisciplinary and extensionist path that leads us to think over the school role and the need to reinvent ways to teach and learn.

**Keywords:** Theater, Philosophy, Gender Violence, Scenic Creation Process.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 ARTE, FILOSOFIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR

Partimos do entendimento de que tudo é uno, que todos os fenômenos estão inter-relacionados. Tudo está sob o aspecto da unidade, sobretudo, as diversas áreas do

conhecimento que se complementam e estão articuladas entre si. É nessa perspectiva que ocorre a interação da Arte e da Filosofia na abordagem da temática da violência no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, campus Codó - uma escola de origem agrícola situada na zona rural do município, em uma imensa paisagem natural de 210 hectares de puro entrosamento entre o cerrado e a mata dos cocais.

Chamamos por 'trilha' o percurso do ensinar/aprender percorrido com jovens desta escola no decorrer de 2019, caminhos que não existiam, que precisaram ser abertos e cultivados, como faz alusão o poema de José Saramago: "Os caminhos não estão feitos, é andando que cada um de nós faz o seu próprio caminho. A estrada não está preparada para nos receber, é preciso que sejam os nossos pés a marcar o destino, destino ou objetivo ou que quer que seja" (MENDES, 2012).

Os nossos pés trilham para além dos formatos disciplinares dos respectivos componentes curriculares, Arte e Filosofia, abrimos caminho por meio de uma dinâmica extracurricular e extensionista junto ao Coletivo Incanturias em Cena, um grupo de teatro formado por alunos e alunas, egressos e jovens da comunidade. Foram com estes sujeitos que trilhamos para alargar olhares e expressar leituras sobre o fenômeno da violência de gênero, partindo de depoimentos reais de mulheres codoenses que sofreram diversos tipos de violência. A Filosofia contribuindo com provocações, dados e relatos, o Teatro como linguagem artística trazendo meios de apropriação da temática na esfera do pensamento sensível.

Partimos de algumas inquietações: qual o papel da escola diante do fenômeno da violência? Como os conceitos e explicações a respeito da violência de gênero são mobilizados nos discursos dos professores? Tais conceitos e explicações são disseminadores potenciais de estereótipos e comportamentos discriminatórios no espaço escolar? Qual a relação destas explicações com as teorias que são produzidas no universo acadêmico sobre o tema? Qual o tipo de alcance que a arte, por meio da linguagem do teatro, é capaz de promover? De que forma a experiência teatral pode ser um instrumento de luta no combate à violência de gênero?

Na tentativa de explorar tais indagações, este capítulo traz primeiramente as bases conceituais utilizadas para estudo da violência contra a mulher, para em seguida contar como ocorreu a experiência de abordagem da temática com os jovens do coletivo teatral, culminando na montagem do espetáculo "Desvendando Véus: refazendo histórias", apresentado publicamente na escola e na comunidade.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

A violência é um fenômeno cultural complexo, que assume diversas roupagens e abrange vários espaços sociais. Com apoio na visão de Teles e Melo (2012), podemos considerar que a violência é o uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo contra a sua vontade, é o ato de impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e é também um meio usado para manter alguém sob domínio; Já May (1972) enfatiza que a violência ocorre quando uma pessoa não pode vivenciar de maneira normal as suas necessidades de poder.

Em nosso caminhar, nosso olhar deteve-se apenas para a violência que ocorre no ambiente doméstico, em que as vítimas são mulheres. No entanto, é importante levar em consideração que “A violência doméstica é resultado de complexas relações afetivas e emocionais, não restritas ao âmbito da heterossexualidade, podendo também ocorrer em relações afetivas envolvendo duas mulheres ou dois homens” (GROSSI, 2000).

Para Saffioti (2015), a violência doméstica apresenta características específicas. Uma das mais relevantes é a sua rotinização, ou seja, ela acontece sobre as mesmas vítimas, tornando-se rotineira: os agressores são geralmente maridos, companheiros ou ex-maridos e ex-companheiros das vítimas; as agressões sofridas não são conhecidas até transcorrer um longo período de tempo; as vítimas possuem autoestima baixa. Na maioria dos casos, as mulheres são chantageadas e/ou ameaçadas, sentindo-se incapazes de reagir; passam a viver em estado de pânico e temor, desenvolvendo ao longo do tempo vários problemas de saúde.

A “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher” assim define esse tipo de violência: “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público ou privado” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994). Apresenta-se de diversas formas, dependendo da cultura, e as estratégias de enfrentamento também são distintas em cada sociedade. Saffioti (2015) enfatiza que a vítima sofre a ruptura de algum aspecto de sua integridade, seja no âmbito físico, psíquico, sexual ou moral; e que se configura como “uma violação aos direitos humanos e um obstáculo para a cidadania de milhares de mulheres” (SAFFIOTI, 1997).

Em termos gerais, a violência doméstica é praticada por pessoas que convivem no mesmo domicílio, independentemente da existência de parentesco, com desdobramentos nas esferas afetiva, jurídica e econômica. Por ocorrer no cotidiano do lar, há indagações sobre este tipo de violência ser ou não uma “questão menor”, da “esfera privada”. Contrapondo-se à esta ideia, Barsted (1997) elucida com muita propriedade:

Pensar que a violência conjugal não ameaça a ordem é esquecer que, quando um indivíduo está imbuído do papel de justiceiro ao agredir ou matar sua mulher, porque ela deixou de fazer a comida, não chegou cedo em casa, enfim, resolveu desobedecê-lo, esse indivíduo está difundindo um modelo perigoso à ordem pública. A pouca importância dada aos crimes cometidos no espaço doméstico pode levar ao entendimento de que existe uma lei privada, uma lei interna às famílias que permite que pais castiguem filhos até a brutalidade e que maridos e companheiros castiguem suas mulheres porque elas não correspondem ao papel de esposas ou de mães tradicionais. Esses homens que fazem e aplicam essa lei privada são os famosos “justiceiros”.

Segundo Heise (1994), há uma estimativa, no Brasil, de que a cada ano 300.000 mulheres sejam vítimas de seus maridos ou companheiros. Há também pesquisas, encomendadas pelo Ministério da Saúde e pela Organização das Nações Unidas – ONU, que apontam que setenta por cento dos casos o agressor é o próprio marido ou companheiro da vítima e que a agressão ocorre dentro do espaço domiciliar. O cenário do privado continua sendo a principal referência para as mulheres vítimas de violência (DIAS, 2000).

A violência contra as mulheres é multifacetada, já que a categoria ‘mulheres’ abrange identidades múltiplas e diversas. Atinge mulheres brancas e negras, ricas e pobres, homossexuais, heterossexuais, transexuais, bissexuais. Ou seja, o problema da violência afeta as mulheres de uma forma independente da orientação sexual.

Devemos contribuir na desconstrução da invisibilidade da violência em suas diversas faces. Daí a importância de trabalharmos efetivamente a temática dentro do espaço escolar, mobilizando professores, técnicos, alunas, alunos e comunidade; dialogando para compreender os estereótipos de gênero construídos socialmente, para combater e desnaturalizar a violência. Ao abordar sobre a problemática em sala de aula estaremos contribuindo para romper as barreiras do silêncio.

A temática da violência contra a mulher precisa ser inserida nos currículos escolares e na formação de diferentes profissionais. Além disso, as políticas públicas precisam ser eficazes, horizontais, para abarcar os diversos segmentos sociais, responder às demandas locais e envolver a sociedade no processo de desconstrução de discursos que mantêm e reproduz a desigualdade entre homens e mulheres.

### 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

#### 3.1 TRILHANDO COM O TEATRO E A FILOSOFIA PARA DESVENDAR VÉUS

Acreditamos que a escola deve se abrir para o que as realidades lhe oferecem: pessoas, experiências, fenômenos, fatos, história. É em meio a este contexto de relações que nos tornamos sujeitos. O conhecimento não é algo institucional, propriedade da escola, o conhecimento faz parte da dinâmica fluida entre o ser humano com seus pares atuando com as realidades. Paulo Freire fez vários alertas contundentes sobre o risco da escola se fechar e limitar-se na transferência de informações aos estudantes. Para este célebre educador, tal método é: “[...] um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento” (FREIRE, 1975).

Defendemos a escola como um projeto de construção contínuo e aberto, e que tudo que dele faz parte – currículo, disciplinas, conteúdos, métodos, gestor, professor, estudante – precisa ser visto como organismo vivo. Deve ser continuamente repensado e rearticulado.

Por partirmos destas concepções, decidimos nos desvencilhar momentaneamente dos empacotamentos disciplinares – no caso, Arte e Filosofia, - e iniciar um percurso educativo diferente no IFMA campus Codó: interdisciplinar, extracurricular e extensionista, o qual nominamos de ‘trilha’. A força do trilhar está no sentido da experiência (DEWEY, 2010). O trilhar é movimento, é devir, nos impele a continuar em busca, a rejeitar receitas. Nos solicita um estar diferenciado, aberto, atento e disposto, chamado de ‘estado de reparar’. O verbo reparar, no sentido popular no Maranhão, significa observar com acuidade, reparar bem. A experiência de abrir trilhas nos exige esse tipo de olhar, curioso, investigador, que busca a construção de territórios férteis para o ensinar/aprender na escola (CARVALHÊDO, 2018).

E nessa busca nos colocamos abertos a interagir com o fluxo de movimentos do nosso entorno – articulados por pessoas e suas diversificadas visões de mundo, pelo meio ambiente, por espaços simbólicos, e por que não pelo fenômeno da violência?

Imbuídas desta perspectiva, nós, professoras de Arte e Filosofia, caminhamos juntos com 23 jovens codoenses - estudantes do médio/técnico regular, EJA, ensino superior e membros da comunidade – participantes do coletivo teatral Incanturias em Cena. Tivemos

encontros semanais regulares em horário entre os turnos diurno e noturno durante todo o ano letivo de 2019.

O grupo Incanturias em Cena atua desde 2017, desenvolvendo ações de pesquisa na linguagem teatral, pesquisa in loco em comunidades, criação cênica, produção de espetáculos e apresentações públicas. Seguir em trilha enquanto grupo teatral na escola não é apenas um ato artístico, estético, mas, sobretudo, político. Um ato de resistência. De resistência a uma correnteza de certezas neoliberais esvaziadas de sentido e que ressoam nas pessoas que nos rodeiam. De resistência a uma política educacional federal que vem gradativamente despriorizando a área das humanidades.

O teatro (Figura 1) na escola não objetiva ensinar técnicas de interpretação, de iluminação, de direção, entre outras. Também não deve servir de enciclopédia oralizada sobre a história do teatro. Precisa ser trabalhado como experiência sensível, como objeto de conhecimento, contextualizado ao cotidiano dos estudantes, à pluralidade de culturas e realidades; e à história da humanidade.

Para oportunizar este tipo de abordagem, tendo em vista as limitações do formato disciplina/sala de aula, sentiu-se a necessidade de criar o grupo para que os alunos e alunas voluntários pudessem aprofundar os estudos na área teatral de uma forma processual, experimental e coletiva. Gradativamente, o coletivo vem ganhando contornos extensionistas, por conta de integrantes que concluíram seus cursos, mas permanecem no grupo e também com a entrada de jovens de outras escolas da cidade.

Voltando à trilha iniciada em 2019, desde o princípio nos nutrimos do desejo de dialogar com as múltiplas realidades, partindo da experiência no mundo e com o mundo. Nos laboratórios teatrais junto ao coletivo, no primeiro semestre, percebemos que as cenas criadas pelos estudantes nos jogos de improvisação cênica traziam quase sempre os temas: relações homo afetivas e violência de gênero.

Na pedagogia do teatro, o jogo configura-se como metodologia para ativar a presença, a conexão com o outro, exercício da fala corporal por várias vias (gestual, oral), numa dinâmica regida pela liberdade da ação improvisada. O jogo ativa a esfera da sensível. Para Boal (2009), diferente do pensamento simbólico – que trabalha exclusivamente com o uso da palavra, o pensamento sensível ocorre pela via da percepção, das sensações, memórias e emoções. Com ele, conseguimos pensar e criar o impensável, ler o que está nas entrelinhas, ver a ação que ainda está por vir, expressar num suspiro aquilo que as palavras não comportam. É um pensar de forma não intelectualizada, não verbal, vivida na carne, no corpo, que nos conduz a uma ampliação do conhecimento de si.



**Figura 1.** Cena construída durante laboratório com jogos teatrais.

Ao aguçar o processo de escuta, por meio dos jogos, para saber o que o grupo desejava falar com o teatro, manifestou-se mais fortemente o tema das mulheres vítimas de violência. Foi então que nossa trilha se potencializa e propõe o início de um diálogo profícuo com a Filosofia.

Com as contribuições desta área do conhecimento, vimos de forma concreta que a problemática não está distante da nossa realidade. Foi feita a mediação da obra “Por trás do véu: o drama da violência conjugal” (SILVA, 2018) através de uma roda de conversa e dinâmicas de leitura. O livro faz a análise de histórias reais, emblemáticas, de 14 mulheres codoenses que sofreram violência, oriundas de camadas altas (economicamente estáveis, profissionais liberais, com nível de escolaridade alto) e de camadas baixas (dependentes economicamente de seus parceiros, com nível de escolaridade baixo).

Ao estudar o material, os estudantes/atores puderam ter uma visão mais aproximada de como se expressam as relações de violência no âmbito conjugal, suas características, os diferentes perfis e contextos de vida das mulheres entrevistadas, assim como as variadas formas de enfrentamento usadas por elas. Todo esse repertório de informações foi sendo apropriado pelos jovens do coletivo, não só em forma de discurso, mas corporalmente, por meio dos jogos de improvisação teatral – esta foi a metodologia disparadora para construção dramatúrgica do espetáculo “Desvendando véus, refazendo histórias”. Os relatos abaixo mostram um pouco dessa apropriação.

Todos nós temos acesso a notícias e estatísticas que mostram o número de mulheres violentadas, mas apesar de ser um quantitativo alarmante - cerca de 500 agredidas a cada uma hora - é quase inexistente uma comoção popular para com elas. Por meio dos relatos presentes no livro “Por trás do

véu: o drama da violência conjugal”, publicado pela escritora Adriana Bezerra, foi possível desenvolver uma peça teatral que mostra a violência contra as mulheres para além da estatística, tornando-a mais palpável (SANTOS, 2020).

Os relatos reais deram voz e identidade às histórias de violência, tornando-as ‘palpáveis’. O fenômeno da violência deixou de ser uma fria estatística para o grupo. O adjetivo ‘palpável’ faz referência ao tato, ao toque, ao que posso sentir usando o corpo em toda a sua integralidade. E este é o propósito do teatro, ativar o pensamento sensível (BOAL, 2009), acionado pela via da percepção, das sensações, emoções e memórias. É que nos sugere a fala da aluna Paiva (2020): “A experiência que tive lendo o livro e ao mesmo tempo dando de cara com cenas fortes me causaram arrepios em todos os ensaios”.

Por meio de depoimentos das mulheres codoenses, os estudantes perceberam que existem diferentes formas da violência se manifestar. Alguns deles, amparados no senso comum, pensavam a violência de gênero somente enquanto violência física, que é a mais fácil de ser identificada, por deixar marcas visíveis, podendo ocorrer de forma física e sexual. No entanto, verificamos juntos, com os relatos, que existem também formas de violência no plano simbólico – são aquelas que não deixam marcas, lesões no corpo, mas provocam danos emocionais gravíssimos às vítimas - às vezes irreversíveis. Esta forma de violência ‘invisível’ é manifestada pelo isolamento, falta de autoestima, desvalorização cotidiana, intimidação e dominação (GROSSI, 1994).

A primeira cena do espetáculo traz duas mulheres embaixo de um grande véu branco que, inicialmente, as cobre por completo, metaforizando uma relação que impede que se mostrem, que se expressem como realmente desejam (Figura 2 e 3).



**Figura 2.** O véu pesa, as histórias ainda estão silenciadas.



**Figura 3.** A personagem aos poucos se liberta do véu e narra a experiência de violência.

As duas mulheres trazem relatos de episódios em que sofreram violência de tipos diferentes, uma no âmbito simbólico, outra de forma física. Conforme se permitem narrar a experiência de violência, enfrentando suas próprias memórias, vão se desfazendo do tecido. Seguem os depoimentos reais, representados em cena por duas alunas:

Ele tentava, tentava, eu não sei nem qual a palavra que eu uso, mas ele queria me moldar da forma que ele achava correto: mulher não ri alto desse jeito, ri direito! Mulher não senta desse jeito, quem senta assim é puta! Ele queria que eu fosse como uma princesinha. Só que eu não era uma princesinha. Eu era aquela mulher que chegava, puxava conversa, tomava uma cerveja. Porque eu gosto de conversar, eu gosto de conversar com homens. Mas para ele isso era inadmissível. Porque eu tinha que conversar com mulher. Conversar com homem? De jeito nenhum. Tomar cerveja? Deus me livre, tomar cerveja era coisa de puta (SILVA, 2018).

Ele me botou na parede e falou: vá para ali e abre os braços assim na parede. Então ele disse: eu vou te dar um tiro. O tiro pegou acima da minha cabeça. Ficou lá o buraco na parede. Depois disso ele pegou uma faca. A faca era pra me furar. Ele me botava na parede e me humilhava. Pegava no meu umbigo. Colocava a faca no meu umbigo e pedia pra eu falar se eu fosse mulher. Era pra eu falar. Eu ficava com medo e não falava. Cortava meu cabelo. Cansou de cortar meu cabelo só com raiva de mim...e naquele dia ele cortou o meu cabelo de novo com a faca (SILVA, 2018).

O espetáculo em sua íntegra se desenvolve em trinta minutos, com cenas que trazem de forma não-linear fragmentos de memórias extraídas de histórias reais. Dos vinte e três jovens do elenco (Figura 4), sete são homens, e também interpretam mulheres. No todo, há cenas onde ocorre a rememoração consciente, lúcida, de mulheres que contam sua história; há cenas de agressão psicológica e física; mas há também cenas de enfrentamento, que ao longo do espetáculo vão ganhando força. Abaixo podemos ver um quadro sintético com a sequência cênica (Quadro 1).

**Quadro 1.** Quadro sintético com a sequência cênica.

N.	CENAS	FRAGMENTOS DO TEXTO
01	Da plateia, atores interagem com o público usando estereótipos de gênero.	<p>“Baton vermelho é coisa de puta”                      “Ficou acabada depois que teve filho”                      “Mulher direita senta de pernas fechadas”                      “Lugar de mulher é na cozinha”                      (SILVA, p.162, 2018).</p>
02	Duas atrizes iniciam a cena embaixo de um imenso véu branco. Gradativamente, rompem o silêncio, se desfazem do véu e narram experiências de violência.	<p><b>Primeira mulher:</b> “(...) ele queria me moldar da forma que ele achava correto: mulher não ri alto desse jeito, ri direito! Mulher não senta desse jeito, quem senta assim é puta!” (SILVA, p.162, 2018).  <b>Segunda mulher:</b> “Ele me botou na parede e falou: vá para ali e abre os braços assim na parede. Então ele disse: eu vou te dar um tiro. O tiro pegou acima da minha cabeça. Ficou lá o buraco na parede (...)” (SILVA, p. 145, 2018).</p>
03	Quatro atrizes cantam a música “Triste, louca ou má”, da banda Francisco, el Hombre; alternando trechos da canção com várias micro-cenas espalhadas pelo espaço cênico.	<p>“Eu não agredi ele, eu não maltratei ele, ele me maltratou”                      “Quando eu vejo esses casais apaixonados, eu fico pensando...será que é amor mesmo?”                      “Tive sim, muito, muito medo de ficar sozinha”                      “Eu me via como uma pobre coitada”                      “Me criticava em tudo, nunca fez um elogio”                      “Eu disse não, basta!”                      “A casa ficou grande pra mim”                      “Eu sempre falo que a minha vida daria um filme de terror”                      (SILVA, p.178, 2018).</p>
04	Um grupo de atores fala um depoimento em forma de coro, ao mesmo tempo em que outro grupo de atores se desloca executando um coro gestual que reage ao texto.	<p>“Ficava eufórico e me agredia psicologicamente, deixando a gente pra baixo. Dizia que eu era negra, que negra não era gente, que não sabia pra que eu estudava, que negra só servia pra cozinhar, pra limpar fogão, essas coisas assim que deixava a gente pra baixo... Mexia muito com a minha auto-estima. Acho que isso aí mexe com a auto-estima de qualquer pessoa. E meus filhos ficavam revoltados com aquilo ali, o pai deles ficava me xingando daquele jeito. Ficavam revoltados, eles já tinham um entendimento. Criticava em tudo, nunca fez um elogio. Criticava as roupas, perfumes, tudo que botava em cima de mim tinha uma crítica pra fazer, se era roupa, ele dizia que era feia, que estava parecendo uma ‘alma’, estava parecendo um bicho. Se era perfume, ele dizia que era fedorento, que estava fedendo a defunto. Dizia que tudo que eu botava em cima de mim não prestava, dizia pra mim que tudo era inosso, que bom era as mulheres da rua, essas coisas, uma falta de respeito” (SILVA, p.98, 2018).</p>
05	Duas fileiras de pessoas personificando as vozes sociais formam um paredão que se estende pelo centro do palco. Uma mulher caminha dentro do paredão até chegar à boca de cena, sendo agredida simbolicamente e fisicamente	<p>“Calma, aguente firme. Você dá conta. Seja do lar e não do ler. Cuide dos filhos, cuide do marido, cuide do seu lar. Você é frágil, seja delicada, ande direito. Pare de rebolar. Tire agora esse batom vermelho. Use sempre roupas de cores ternas. Não deixe as unhas tão grandes. Já fez o almoço? Já lavou as roupas, já limpou sua casa? Sua imunda! Você é uma inútil mesmo, não vale o prato que come. Sua fedorenta. Burra!</p>

	(com empurrões) durante o percurso. Na coxia, um ator lê o texto da agressão.	(texto criado pelo grupo Incanturias em Cena, 2019).
<b>06</b>	A mulher que caminhou pelo paredão, vencida pela violência, reage e enfrenta seus agressores. Com uso da gestualidade faz todos recuarem para o fundo palco, enquanto o texto de enfrentamento é lido por uma atriz da coxia.	<p>“Não vou mais lavar os pratos.  Nem vou limpar a poeira dos móveis.  Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi.  Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal. Sinto muito.  Depois de ler percebi a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética (...)  Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.  Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar meu tênis do seu sapato, minha gaveta das suas gravatas, meu perfume do seu cheiro.  Minha tela da sua moldura.  Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira no fundo do copo.  Sempre chega o momento de sacudir, de investir, de traduzir.  Não lavo mais pratos.  Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo, em letras tamanho 18, espaço duplo.”  (SOBRAL, 200.)</p>
<b>07</b>	<b>Rap de enfrentamento</b>	<p>Independente se é casada, solteira, ou namorada, a mulher sofre quando não / quando não é amada /quando não é bem tratada/ quando ela é maltratada/ sofrendo nas mãos do homem dentro da sua casa.</p> <p>No começo tudo é lindo/ é doce como mel /esse galanteador te promete até o céu/ para esse grande ator eu não tiro meu chapéu/ porque isso dói, isso machuca, isso é cruel.</p> <p>Então garotada, pense direito/ mulher ama flores, mas prefere o respeito/ de sensibilizar, é uma das minhas metas/ Afinal mulher, seu corpo suas regras.</p> <p>Eu vou te falar/ mesmo que não acredite/ Olha só a minha roupa/ Ela não é convite</p> <p>Por isso mulherada ouça o que eu proponho/ Seja a mulher dos seus próprios sonhos/ O que quiser, onde quiser, como quiser/ Seja a mulher que levanta outra mulher.  (SILVA e SILVA, 2019).</p>

A música traz uma força importante ao espetáculo, pois sempre que ocorre instaura um coletivo cantante, que ressoa em coro convidando o público a romper silêncios e provocar mudanças. Com é o caso da música “Triste, louca ou má”: “Prefiro queimar o mapa, traçar de novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar” (Francisco, el Hombre, 2016). O rap que finaliza a peça também assume papel semelhante. Escrito por dois integrantes homens do grupo, traz falas de enfrentamento.

Então garotada, pense direito/ mulher ama flores, mas prefere o respeito/ de sensibilizar, é uma das minhas metas/ Afinal, mulher - seu corpo suas regras. (...)  
Por isso mulherada ouça o que eu proponho/ Seja a mulher dos seus próprios sonhos/ O que quiser, onde quiser, como quiser/ Seja a mulher que levanta outra mulher (SILVA; SILVA, 2019).



**Figura 4.** Os vinte e três jovens e as duas professoras responsáveis, após apresentação do espetáculo no Encontro de Arte do IFMA, em 2019.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra as mulheres é uma problemática real, com rostos, nomes e histórias de vida. Não são apenas estatísticas. São realidades que, muitas vezes, fazem parte do cotidiano dos nossos alunos e alunas, adentrando a sala de aula. Cabe a nós contribuir para o enfrentamento deste grave problema social, político e cultural. Mas como? Com as limitações típicas do cotidiano escolar, corremos sérios riscos de empobrecer nosso olhar e deixar de reparar/perceber que vários elementos nos acenam como possibilidade de abertura para caminhos educativos diferenciados - aqueles que são trilhas, em que precisamos nos desfazer dos receituários e construir o percurso com nossos pares; e com eles, aprender.

Qualquer elemento pode ser disparador de uma trilha: às vezes a dúvida de um estudante, um fato ocorrido na cidade, situações vividas na própria escola, ou temas de

interesse em comum entre áreas distintas.

Acreditamos que a trilha interdisciplinar “Desvendando véus, refazendo histórias”, ao se debruçar sobre pautas marginais e provocar um debate comumente negado, invisibilizada, ressoa como ação estética e política na escola, provocando movimentos de desestabilização, construindo discursos à contrapelo. Este talvez seja seu principal impacto.

Não há como mensurarmos o alcance no público, mas entre os jovens integrantes do coletivo Incanturias em Cena, é notório que houve um movimento de empatia e sensibilização à violência de gênero como uma causa coletiva, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

Saber que existem mulheres vítimas de tal brutalidade e que eu pude passar um pouco dessa realidade e talvez alertar as pessoas que isso existe e que pode ser revertido, me alegra muito! Passar por essa experiência me fez perceber que sou muito mais forte do que pareço e que meu gênero não molda o tamanho da minha força” (PAIVA, 2020).

Em cena eu pude sentir na pele o poder das agressões verbais e físicas que fazem com que a mulher se sinta incapaz de se libertar de um nó que a prende, que impede de viver sua vida livre e da melhor forma possível. Assim também como eu aprendi que devemos nos valorizar e não ficar caladas diante de uma ameaça. Denuncie! (FERREIRA, 2020).

Foi uma experiência inesquecível, por poder participar de um espetáculo que trata sobre a violência contra a mulher hoje em dia, trazer isso para o público e mostrar que de alguma forma podemos ajudar a combater esse tipo de violência. Esse espetáculo pode incentivar outras mulheres a não se calarem e mostrar que mulher tem voz sim! (OLIVEIRA, 2020).

Como podemos ver, a experiência na trilha impulsionou o exercício de ler a realidade e, também, de propor sua reinvenção. Em tempos em que a lógica dominante é a busca insana pelo *ter*, em que tudo passa a ter valor de mercadoria, participar de uma experiência destas e poder compartilhá-la nos renova enquanto professoras. Aprendemos que não podemos esperar o trajeto surgir, temos que cultivá-lo na lida diária, acreditar e provocar o seu acontecimento. “Desvendando véus, refazendo história” nos ensinou sobre a beleza de um caminhar que é construção - do olhar, do pensamento e da ação.

## 5. REFERÊNCIAS

BARSTED, L.L. **Metade vítimas, metade cúmplices?** A violência contra as mulheres nas relações conjugais. Porto Alegre: Sulina, 1997.

BESERRA, A.S. **Por trás do véu: o drama da violência conjugal**. Pará: Editora Itacaiúnas, 2018.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CARVALHÊDO, T.S. **Trilhas de Vida e Arte: a geopoética do reparar na aventura de fazer e pensar teatro no IFMA campus Codó**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-graduação em Rede – Prof-artes, Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2018.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 – (Coleção Todas as Artes).

DIAS, M.B. Aspectos jurídicos do gênero feminino. In: STREY, Marlene Neves (Org.). **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

FERREIRA, L.R. **Relato escrito sobre experiência no processo de construção do espetáculo “Desvendando véus: refazendo histórias”**: Registrado por mensagem de texto pela mídia whatsapp em mensagem privada à Tissiana dos Santos Carvalhêdo. Codó - MA, 2020.

FRANCISCO, EL HOMBRE. **Triste, louca ou má**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>>. Acesso em 25/04/2020.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1975.

GROSSI, M.P. Rimando amor e dor: reflexões sobre a violência no vínculo afetivo conjugal. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Orgs.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

GROSSI, P.K. **Violência contra a mulher na esfera doméstica: rompendo o silêncio**. 1994. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

GROSSI, P.K. **Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

HEISE, L. Gender based abuse: the global epidemic. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 135-145, 1994.

MAY, R. **Poder e inocência**. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

MENDES, M.G. **José e Pilar: conversas inéditas**. Companhia das Letras: São Paulo - SP, 2012.

OLIVEIRA, M.C. **Relato escrito sobre experiência no processo de construção do espetáculo “Desvendando véus: refazendo histórias”**: Registrado por mensagem de texto pela mídia whatsapp em mensagem privada à Tissiana dos Santos Carvalhêdo. Codó - MA, 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, “Convenção de Belém do Pará”**. Belém, 1994. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PAIVA, K.C.A. **Relato escrito sobre experiência no processo de construção do espetáculo “Desvendando véus: refazendo histórias”**: Registrado por mensagem de texto pela mídia whatsapp em mensagem privada à Tissiana dos Santos Carvalhêdo. Codó - MA, 2020.

SAFFIOTI, H.I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, H.I.B. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, Márcia (Org.). **Violência em debate**. São Paulo: Editora Moderna, 1997. p. 39-57.

SANTOS, A.L.S. **Relato escrito sobre experiência no processo de construção do espetáculo “Desvendando véus: refazendo histórias”**: Registrado por mensagem de texto pela mídia whatsapp em mensagem privada à Tissiana dos Santos Carvalhêdo. Codó - MA, 2020.

SILVA, M.Q.; SILVA, A.Z.L. **Rap Enfrentamento**. Escrito durante construção do espetáculo “Desvendando Véus, refazendo histórias”. Codó – MA, 2019.

SOBRAL, C. **Cadernos negros 23**: poemas afro-brasileiros, 2000.

TELES, M.A.A.; MELO, M. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

## EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DA REDE DE ENSINO FEDERAL: O QUE AS PESQUISAS E OS RELATÓRIOS EXPRESSAM

**Simone Aparecida Martins<sup>1</sup>, Sandra Terezinha Urbanetz<sup>2</sup>, Mércia Freire Rocha  
Cordeiro Machado<sup>2</sup> e Leandro Rafael Pinto<sup>2</sup>**

1. Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil;

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Campus Curitiba. Curitiba, Paraná, Brasil.

### RESUMO

Esta pesquisa analisou a continuidade da formação educacional dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes da rede federal procurando constatar as contribuições da formação técnica para sua atuação profissional e sua remuneração no mercado de trabalho, a partir dos dados apresentados em dois relatórios: o primeiro, com egressos a nível nacional, que compreende o período de 2003 a 2007 e o segundo, com dados dos egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Curitiba, entre os anos de 2009 a 2014. A metodologia adotada foi a quali-quantitativa e os dados derivaram da convergência entre a revisão de literatura e a análise categorial na perspectiva de Bardin (2011). Sobre os resultados, podemos perceber que existe um forte interesse pela continuidade da formação educacional, demonstrando que compreendem a articulação entre escolaridade e empregabilidade. Em relação às contribuições da formação técnica para atuação profissional, os resultados indicam que a maioria atua na área ou em áreas correlatas. Quanto a contribuição da formação técnica profissionalizante para a remuneração no mercado de trabalho, os egressos afirmaram a melhoria financeira e aumento no nível social. Diante disso consideramos que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) tem cumprindo seu papel de preparar, formar e estimular os egressos para vida profissional e em sociedade. Consideramos importante sistematizar essas informações, para demonstrar a influência que os cursos técnicos profissionalizantes possuem na vida dos seus egressos.

**Palavras-chave:** Egressos, Educação Técnica e Profissional, Formação Continuada e Trabalho.

### ABSTRACT

This research analyzed the continuity of the educational training of graduates of technical vocational courses of the federal network seeking to verify the contributions of technical training to their professional performance and their remuneration in the labor market, based on the data presented in two reports: the first, with graduates at national level, comprising the period from 2003 to 2007 and the second, with data from the graduates of the Federal

Institute of Paraná (IFPR) - Campus Curitiba, between 2009 and 2014. The methodology adopted was quali-quantitative and the data derived from the convergence between literature review and categorical analysis from Bardin's perspective (2011). Regarding the results, we can perceive that there is a strong interest in the continuity of educational education, demonstrating that they understand the articulation between schooling and employability. Regarding the contributions of technical training to professional practice, the results indicate that most work in the area or in related areas. As for the contribution of technical vocational training to remuneration in the labor market, the graduates affirmed the financial improvement and increase in the social level. Therefore, we consider that the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT) has fulfilled its role of preparing, training and stimulating graduates for professional life and in society. We consider it important to systematize this information, to demonstrate the influence that technical courses have on the lives of their graduates.

**Keywords:** Graduates, Technical and Professional Education, Continuing Education and Work.

## 1. INTRODUÇÃO

Na última década, segundo Machado, Urbanetz e Pinto (2019), com a promulgação da Lei n. 11.892 em 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) foi reorganizada numa nova institucionalidade e desde então, tem apresentado um crescimento acelerado quanto ao número de novas unidades distribuídas ao longo do país. Com isso, consolidaram uma política de expansão e de interiorização dos Institutos Federais (IFs) representando a maior oferta de cursos profissionalizantes, (nível médio e superior) em todo o país.

Machado e Urbanetz (2019) destaca que a institucionalidade dos IFs nasce enraizada numa história de conquistas e dificuldades, considerando a análise do contexto das esferas social, econômica e cultural. Desta forma, pensar esse contexto a partir das transformações, exige a formação sólida de profissionais éticos e responsáveis, capazes de compreender a complexidade das relações sociais desse contexto e que a aplicação de conhecimentos já produzidos e que serão ainda produzidos, se dê de maneira a construir outra forma de organização social.

Isto posto e considerando que um dos objetivos dos IFs deve ser a inserção na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, é necessário que eles tenham o retorno quanto à qualidade dos profissionais que vem formando, principalmente quanto à formação para o trabalho. Assim, a integração os IFs e mundo do trabalho é fundamental.

Nessa interação, destaca-se o acompanhamento dos egressos - aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho - como fonte de informação à Instituição de Ensino que o formou.

O acompanhamento e o estudo dos egressos são uma importante ferramenta que as IE dispõem para analisar a formação oferecida e seu impacto na vida dos estudantes. Quando se trata da educação profissionalizante, este impacto está ligado a relação entre educação e trabalho, mudanças de vida e formação profissional, ou seja, transformações mais amplas do contexto social dos estudantes. Por meio delas, as aproximações e as diferenças entre os fatores de desenvolvimento da EPT nortearão os rumos para o planejamento das ações nos diferentes campi, respeitando-se, certamente, as especificidades de cada situação a ser resolvida (MACHADO, URBANETZ, PINTO, 2019)

A partir da compreensão dessas diferenças e desigualdades, segundo os pesquisadores, será evidenciada a forma como deve se articular a verticalização das ofertas, de acordo com seus níveis e modalidades, a construção de itinerários formativos que ampliem e qualifiquem a oferta de cursos, de modo a complementar a formação do sujeito, promovendo a permanência e o êxito na formação integral dos estudantes (MACHADO, URBANETZ, PINTO, 2019).

Pesquisar sobre egressos de cursos técnicos profissionalizantes, portanto torna-se cada vez mais relevante para que possamos verificar como a formação recebida, tem impactado a vida dos estudantes nas dimensões: pessoais, econômicas, acadêmicas e profissionais. Assim, acreditamos ser de grande importância sistematizar informações sobre egressos dos cursos técnicos profissionalizantes da RFEPCT, para que possamos obter e demonstrar a influência da formação técnica profissionalizante na vida dos egressos desses cursos.

É importante destacar que nesta pesquisa utilizamos a definição de egressos de acordo com a pesquisa nacional do MEC (2003 – 2007), como sendo o aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma.

Diante do exposto, este artigo analisou a continuidade da formação educacional dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes da rede federal procurando constatar as contribuições da formação técnica para sua atuação profissional e sua remuneração no mercado de trabalho, a partir dos dados apresentados em dois relatórios: o primeiro, com egressos a nível nacional, que compreende o período de 2003 a 2007; e o segundo, com

dados dos egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Curitiba, entre os anos de 2009 a 2014.

## 2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

### 2.1 EGRESSOS: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES?

Na primeira etapa da pesquisa, recorreremos aos resultados obtidos em trabalhos científicos sobre egressos. Para tanto, utilizamos a revisão sistemática elaborada por Tedesco Filho (2018) organizada com as teses e dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2014 a 2018 sintetizada no quadro 1.

**Quadro 1.** Trabalhos selecionados a partir de Tedesco Filho (2018).

ANO	TÍTULO	AUTOR
2018	DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA AO MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO COM EGRESSOS EX-BOLSISTAS DOS CURSOS TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR – CAMPUS CURITIBA	Jacir Mario Tedesco Filho
2017	ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM – CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO	Luiz Carlos Vieira de Souza Junior
2017	ENSINO MÉDIO ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO E EMPREGABILIDADE	Patrícia Murara Stryhalski
2015	O ENSINO PROFISSIONAL NO IFRO E SEU ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES SOCIOECONÔMICAS E REGIONAIS: UM ESTUDO DO PERFIL DOS DISCENTES EGRESSOS	Raimundo José dos Santos Filho
2014	A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE NÍVEL MÉDIO NA PERSPECTIVA DA POLITECNIA: A CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Maria Gabriella Pinheiro Silva

Fundamentando nosso primeiro questionamento sobre a continuidade da formação educacional dos egressos, Stryhalski (2017) esclarece que:

Os egressos também veem o curso como forte aliado para a graduação, mesmo que a área não seja a mesma do curso já concluído, mas, a questão metodológica, trabalhar com projetos, trabalhar em grupos contribui para uma graduação mais eficaz.

Assim, observamos que os egressos se sentem mais bem preparados para ingressar em uma graduação e pode-se justificar tal escolha pela qualidade de ensino que encontram na referida instituição. Corroborando com esta afirmação, Silva (2014) afirma que “a maioria dos egressos participantes deram continuidade aos estudos na área de formação técnica concluída” e que:

A maioria dos pesquisados optou pelo adiamento da inserção no mercado de trabalho, para iniciar na educação superior [...] quando questionados sobre os motivos pelos quais optaram pela continuidade da formação no âmbito acadêmico e não pelo trabalho, percebemos que os egressos acreditam que a formação superior pode proporcionar maior oferta de trabalho, maiores cargos e melhores condições de trabalho.

Nesta mesma direção estão as afirmações de Santos (2015) das quais, que a maioria dos alunos pesquisados revelam que pretendem prosseguir com os estudos na área que escolheram para o nível técnico concluído. Os dados encontrados na pesquisa de Tedesco Filho (2018) destacam que, dos egressos respondentes, 67% disseram não ter procurado emprego, porém continuam estudando, o que demonstra o interesse pela continuidade na formação educacional e apenas 17% não estudam e nem trabalham.

Isto posto, podemos verificar que os resultados das pesquisas destacadas se imbricam na afirmação que a maioria dos egressos possuem interesse na continuidade da formação acadêmica e acreditam que a verticalização do processo formativo, aumenta a possibilidade de melhores colocações no mundo de trabalho e de remuneração, pois estarão mais bem preparados e qualificados. Os dados ainda demonstraram que, alguns entrevistados deixam de trabalhar para dedicar-se a preparação ou a continuidade dessa escolarização. Podemos atribuir esta opção pela qualidade que esses estudantes encontram nos cursos profissionalizantes da Rede Federal de Ensino.

No que se refere, às contribuições da formação técnica para sua atuação profissional do egresso, a segunda categoria de análise, Tedesco Filho (2018) aponta que “o grau de satisfação em relação à ocupação atual e a formação técnica, 80% estão satisfeitos e 20% que equivale a um respondente está muito satisfeito”. A pesquisa de Stryhalski (2017), com relação à empregabilidade destaca que:

Ficou claro que o curso técnico não engloba todos os conhecimentos que os alunos enfrentarão no mercado de trabalho que todos os dias surgem novas situações a serem resolvidas, e realmente os cursos por melhores que sejam como todas as áreas não possuem “receitas prontas”.

Corroborando com estes dados, Sousa Junior (2017) ressalta que é importante:

Chamar a atenção para desigualdades nas oportunidades educacionais para assim aperfeiçoar a mobilidade social e os resultados socioeconômicos, e

para promover o crescimento inclusivo por meio de profissionais aptos a empregos altamente qualificados. Altos níveis de escolaridade são associados com resultados positivos individuais, econômicos e sociais.

Ainda segundo o autor “dos resultados obtidos constatou-se que a Rede - Ao tratar de Rede o autor refere-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico - tem cumprido seu papel com a política pública ao inserir os egressos no mercado de trabalho e possibilitar a continuidade dos estudos seja em outro curso técnico ou ao ingressar em curso superior” (SOUSA JUNIOR, 2017). Diante disso, podemos atestar que os respondentes concordam que recebem nos cursos técnicos profissionalizantes da Rede Federal de Ensino uma formação de qualidade. Contudo, Delors *et al* (*apud* SOUSA JUNIOR 2017) nos alerta que:

A formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: preparação para empregos existentes e a promoção de uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem podemos imaginar. Neste quesito, a Rede Federal e o IFTM têm cumprido o seu papel como política pública ao oferecer a seus estudantes a possibilidade e qualificação para ingressar no mercado de trabalho, na vida acadêmica ou em ambos.

Relacionando as respostas da pesquisa do Tedesco Filho (2018) concernentes a ocupação atual e ao curso realizado no ensino médio, encontramos que 60% concordam na proximidade dos itens. O mesmo acontece com a aplicação do aprendizado teórico e prático da formação na ocupação atual, 80% afirmam que estão relacionados. Ainda temos que dos egressos respondentes ao questionário do IFPR, mais de 50% estão na área de formação ou áreas correlatas a sua formação técnica, e na pesquisa nacional existe alto grau de satisfação dos egressos com a sua situação profissional e atual remuneração. Para ampliarmos a análise, recorreremos à Silva (2014) que acredita que a escola tem cumprido parcialmente o objetivo de formar para o trabalho e que os concluintes buscam por esta formação por ser de qualidade. Para a autora,

À escola politécnica tem cumprido parcialmente com seu objetivo de formar trabalhadores para atuarem imediatamente após a conclusão do curso e para contribuírem com o desenvolvimento da região, e complementa no sentido de que a busca por esta formação – pública e considerada de qualidade –, visa um passaporte para a universidade e não para o mundo do trabalho (SILVA, 2014).

Diante disso, Arruda (*apud* SILVA, 2014) justifica que a oferta de um ensino público de qualidade nas escolas técnicas federais “teria despertado o interesse de alunos das camadas médias que passaram a competir por suas vagas não em busca de uma profissionalização precoce, mas de uma formação consistente que os preparasse para os exames vestibulares”.

Assim, verificamos com os resultados das pesquisas mencionadas que os cursos técnicos profissionalizantes têm: i) cumprido seu papel na preparação dos egressos para a continuidade com a formação educacional, como também; ii) obtido resultados satisfatórios no que se refere à colocação dos egressos no mercado de trabalho; e impacto favorável na remuneração após o término do curso.

## 2.2 EGRESSOS: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS?

Para responder o objetivo de pesquisa utilizamos também a pesquisa documental quali-quantitativa, com base em relatórios oficiais adotando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Diante dos documentos que definem e norteiam os cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio, como a resolução nº 06/2012 e a Lei Federal nº11982/2008 que criou os Institutos Federais, foram analisados e comparados dois relatórios sobre egressos:

i) O relatório organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), nominado de Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que trabalhou com dados de egressos entre os anos de 2003 a 2007, mas foi elaborado e finalizado após 2008, ano em que os Institutos Federais (IFs) foram criados e por esse motivo, não entraram na pesquisa. A pesquisa foi realizada nas 5 regiões do país, foi utilizada uma amostra de 2.649 (dois mil seiscentos e quarenta e nove) respondentes do questionário de um universo de 72.657 (setenta e dois mil, seiscentos e cinquenta e sete) registros.

ii) O relatório organizado pela Comissão de Estudos e Acompanhamento dos/as Egressos/as/as do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR) no período de 2014 a 2017. Para a obtenção das informações dos egressos foi elaborado um questionário *on-line* que foi aplicado aos egressos/as. De um universo total de 1685 (hum mil seiscentos e oitenta e cinco) formados nos respectivos períodos de 2009 a 2014, a amostra obtida foi de 82 (oitenta e dois) respondentes. Esta pesquisa foi realizada com egressos de cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio. Sendo que integrados são os cursos em que o estudante faz o ensino médio regular integrado ao curso técnico escolhido, com uma certificação única, e o subsequente sendo o ensino técnico profissionalizante pós-médio, ou seja, quando o aluno já concluiu o ensino médio regular e cursa somente as

disciplinas do curso técnico profissionalizante. Este relatório pesquisou desde o perfil dos egressos, como cor, sexo dentre outros, motivo da escolha por um curso técnico profissionalizante federal, continuidade da formação acadêmica entre outros questionamentos, porém, vamos nos ater aos tópicos que estão ligados aos objetivos da nossa pesquisa.

Destaca-se que, apesar dos relatórios em questão levantarem dados sobre egressos de períodos diferentes, foram os únicos relatórios que encontramos que atendem aos nossos objetivos e possuem objetivos comuns. Para coleta de dados, ambos os relatórios utilizaram como instrumento o questionário.

É importante ressaltar também que, iremos nos ater nos números totais dos dois relatórios, ou seja, não analisaremos por modalidades de cursos ou por regiões, para que possamos ter um parâmetro mais homogêneo em nossas comparações e reflexões. Diante disso, destaca-se que:

i) no relatório da SETEC-MEC foi utilizada uma amostra de 2.649 (dois mil seiscentos e quarenta e nove) respondentes de um universo de 72.657 (setenta e dois mil, seiscentos e cinquenta e sete) registros, ou seja, taxa de resposta de 3,6%.

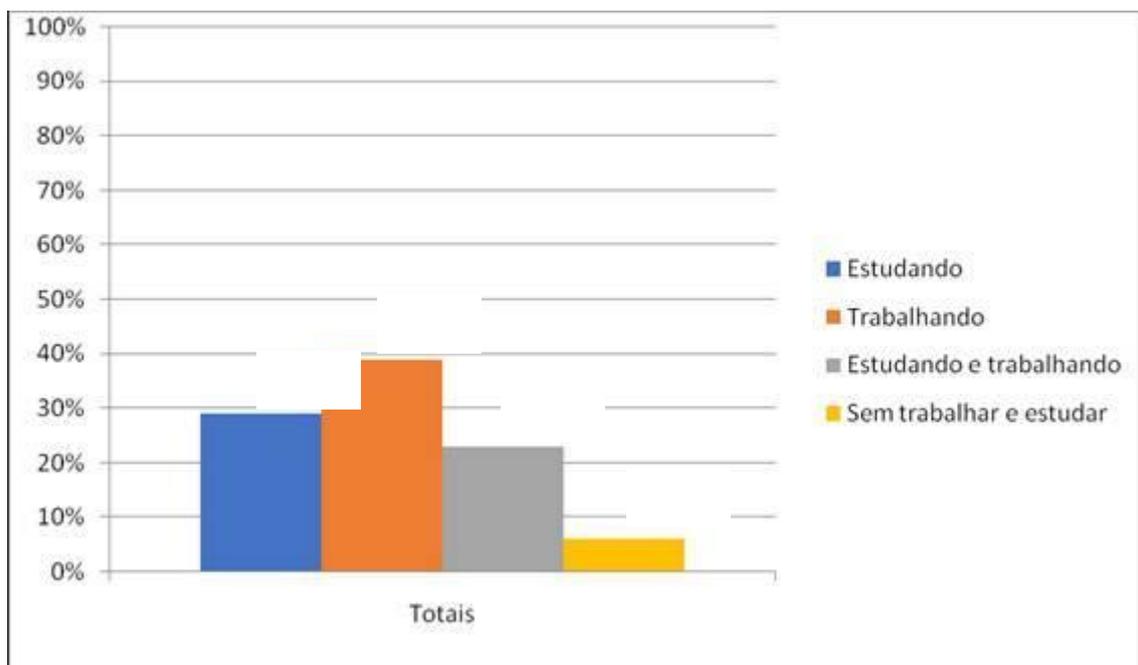
ii) no relatório do Campus Curitiba- IFPR, de um universo total de 1685 (hum mil seiscentos e oitenta e cinco), a amostra obtida foi de 82 (oitenta e dois) respondentes, ou seja, taxa de resposta de 4,8%.

Este comparativo de informações torna-se relevante para que possamos refletir sobre possíveis contribuições, alterações e manutenções dos currículos, vagas dos cursos ofertados, entre outras contribuições que o presente trabalho possa oferecer aos futuros pesquisadores.

Os procedimentos de organização dos relatórios possibilitaram a identificação de categorias para a análise comparativa. Essas categorias representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo e é por meio delas que promovemos interpretações, inferimos resultados e respondemos ao objetivo proposto para esta pesquisa. Ao final do processo de análise, as categorias que apresentaram maior incidência foram: a continuidade da formação educacional, as contribuições da formação técnica para sua atuação profissional e as contribuições da formação técnica profissionalizante para remuneração dos egressos no mercado de trabalho.

## 2.2.1 Categoria 1 - A continuidade da formação educacional

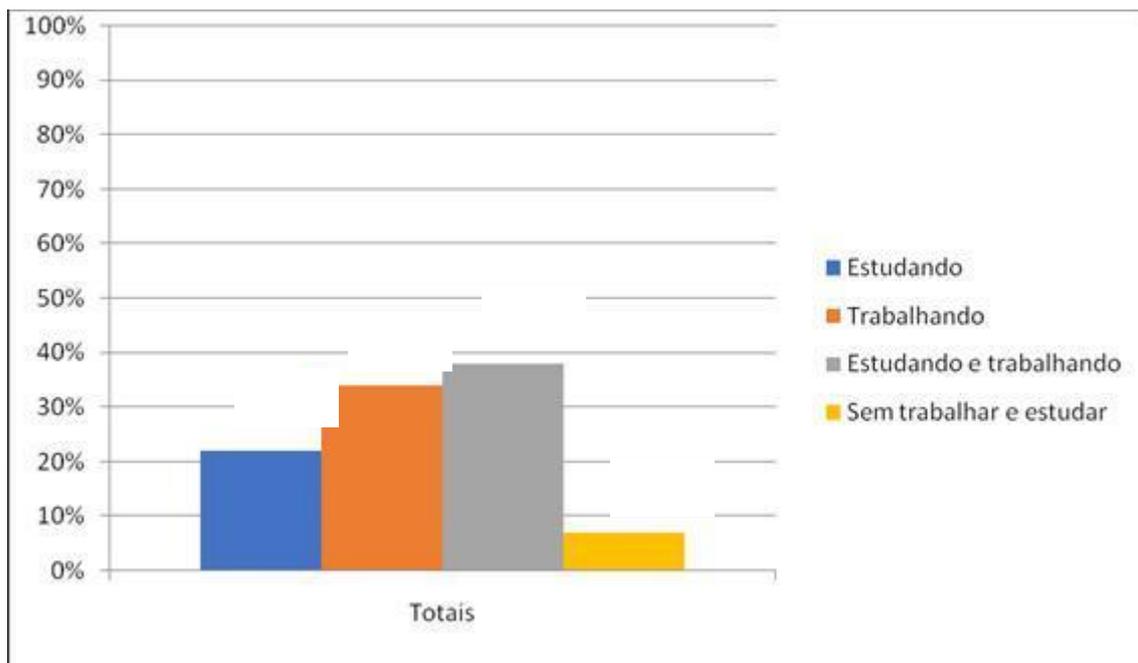
A primeira categoria analisada foi “a continuidade dos estudos após o término dos cursos técnicos”. Os dados obtidos a partir da pesquisa do IFPR estão sintetizados na figura 1:



**Figura 1.** Dados IFPR sobre a continuidade da formação educacional.  
Fonte: IFPR (2014).

Ao analisarmos a figura 1 verificamos que a porcentagem dos que trabalham e estudam é de 23%, sendo que 29% só estudam, e 6% que não estudam e nem trabalham. Ou seja, 52% - somando as porcentagens de egressos estudando e estudando/trabalhando - continuaram com a formação educacional o que demonstra uma porcentagem satisfatória as expectativas institucionais relativas à continuidade na formação educacional.

A figura 2, a seguir, retrata os dados da pesquisa nacional. As porcentagens dos que trabalham e estudam é de 38%, só estudam de 22% e não trabalham nem estudam é de 7%. Esses resultados nos mostram dados interessantes, já que o índice de 6% e 7% dos que não trabalham nem estudam é baixo se compararmos com os que só estudam e os que estudam e trabalham, isso nos demonstra a preocupação com a continuidade na formação desses egressos e que entendem a necessidade prosseguir no processo de escolarização para uma empregabilidade mais efetiva.



**Figura 2.** Dados SETEC sobre a continuidade da formação educacional.  
Fonte: SETEC/MEC (2008).

Analisando as Figuras 1 e 2 podemos verificar a proximidade dos dados em porcentagens dos egressos que estão só estudando, dos que estão estudando e trabalhando e dos que não estão nem estudando nem trabalhando, isso nos demonstra que existe uma uniformidade nos dados a nível nacional e regional e ainda podemos ressaltar que os dados nacionais se referem aos egressos anteriores à criação dos IFs, e que podemos afirmar que o IF deu continuidade na qualidade de formação fornecida anteriormente. O dado que existe uma diferença é com relação aos egressos que estudam e trabalham simultaneamente e nesse item a nível nacional é 38% e regional (campus Curitiba) 23% e merece novas pesquisas para levantar os motivos de tal diferença.

Diante da revisão da bibliografia e da análise comparativa dos dados dos dois relatórios, permitiram chegar aos seguintes resultados:

- i) do relatório do IFPR, dos 80 respondentes, 54% continuaram seus estudos em cursos superiores ou de outros níveis de ensino e 44% continuaram na área de formação inicial do IFPR.
- ii) do relatório da SETEC, dos 2657 respondentes, 57% concluíram ou estão estudando em um curso de nível superior e 11% cursaram ou estão cursando outro curso de nível técnico.

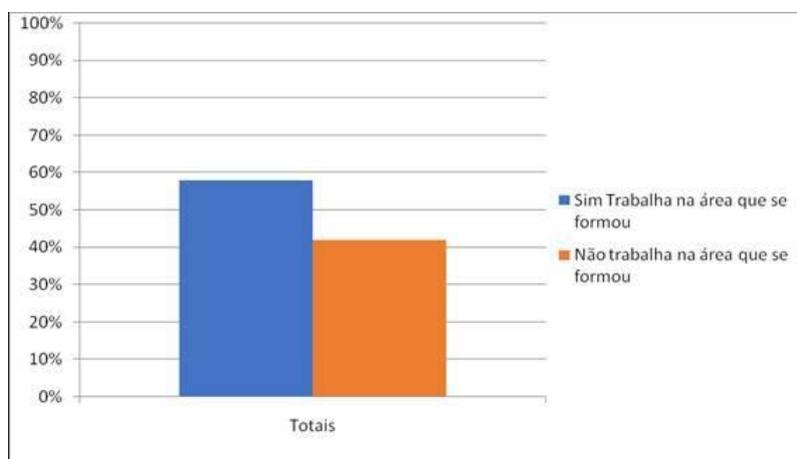
Pode-se perceber com isso que existe um interesse dos egressos na continuidade da formação educacional, principalmente compreendendo a ligação entre escolaridade e empregabilidade.

Os dados obtidos no relatório do IFPR, verificamos que 55% (22) cursaram curso superior diferente da área de formação e 67% (2) cursaram outro curso técnico diferente da área de formação no IFPR. Dos resultados do relatório a nível nacional, 57% concluíram ou estavam concluindo curso superior e dos 43% que não continuaram com o curso superior, 11% cursaram ou estão cursando outro curso técnico, sendo 49% em área fortemente relacionada com o curso técnico anterior e outros 30% em área fracamente relacionada. Deste total, 51% realizam ou realizaram o segundo curso técnico na mesma instituição.

Podemos perceber nesses dados a necessidade de investigações mais aprofundadas para que possamos tentar identificar o motivo da mudança de área de formação adquirida anteriormente, e ainda, por menor que seja os resultados na continuidade dos estudos na mesma área de formação anterior, esta formação influenciou na continuidade dos estudos, sendo positiva na vida dos egressos.

### 2.2.2 Categoria 2 - As contribuições da formação técnica para sua atuação profissional

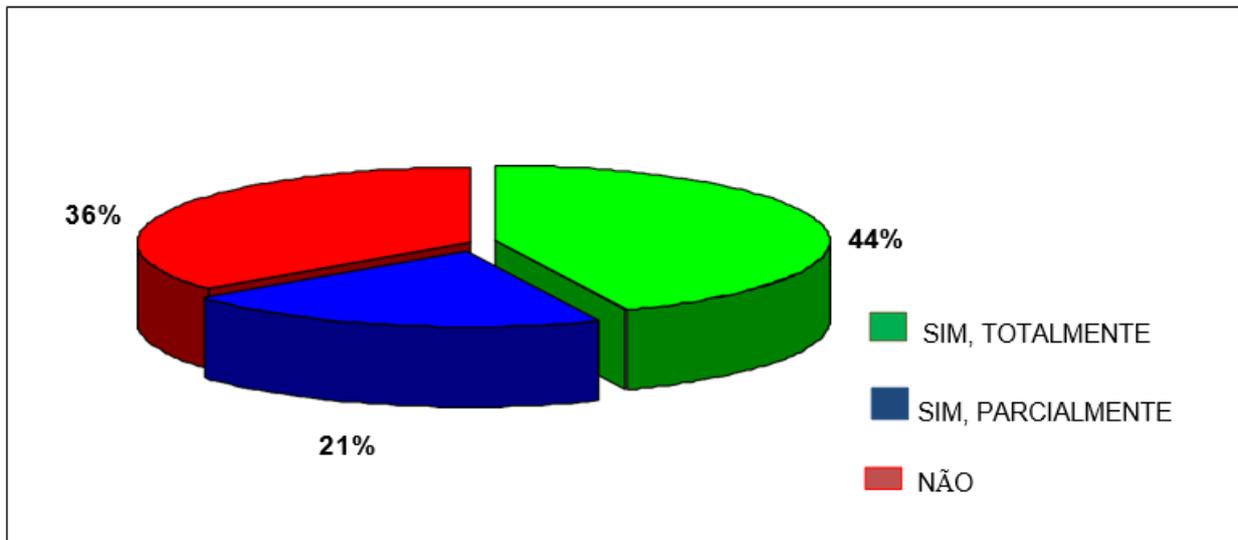
A segunda categoria analisada foi “as contribuições da formação técnica para atuação profissional do egresso”. Os dados obtidos a partir da pesquisa do IFPR estão sintetizados na figura 3.



**Figura 3.** Dados IFPR sobre o trabalho na área de formação.  
Fonte: IFPR (2014).

Conforme apresentado na figura 3, dos 51 egressos que estão trabalhando, 58% estão na área de formação que receberam do IFPR. Esse dado nos demonstra que o IFPR cumpre seu papel na preparação para ingresso no mundo de trabalho.

Dos egressos a nível nacional que trabalham (Figura 4), 44% atuam na área do curso técnico em que se formaram e 21% em áreas correlatas. Essa estreita relação com o mercado de trabalho mantém-se praticamente em todas as regiões pesquisadas do país.



**Figura 4.** Dados SETEC sobre os egressos que trabalham na Área em que se formou no curso Técnico.

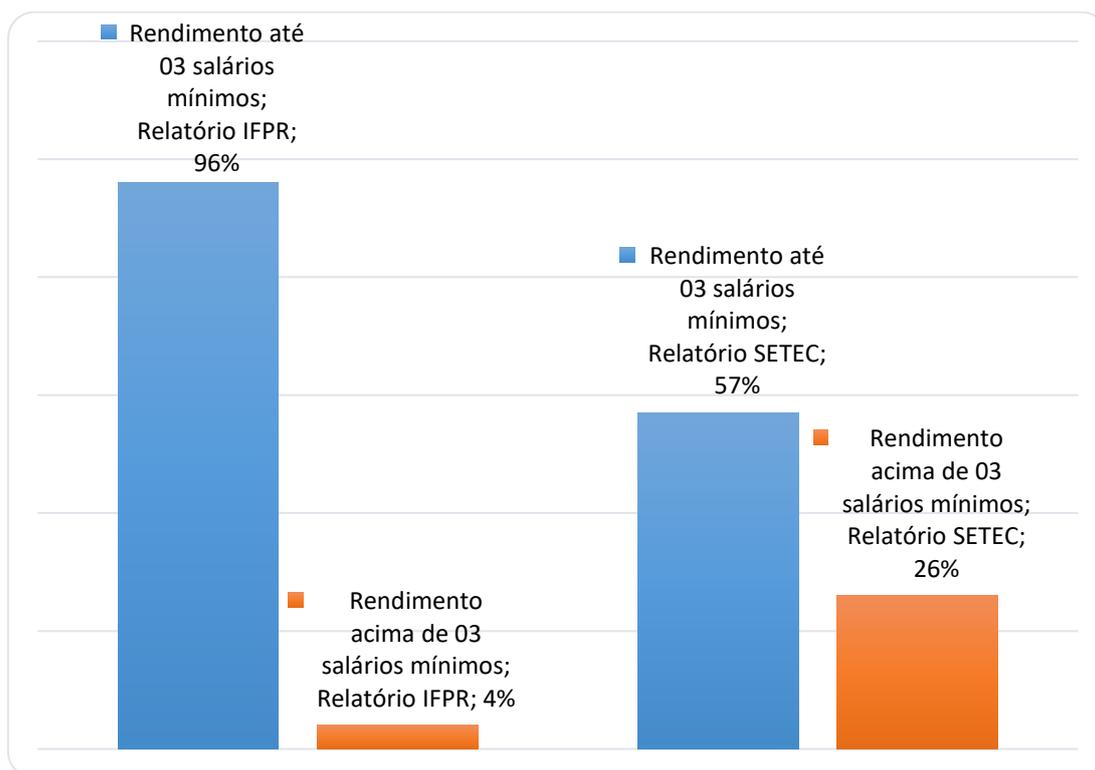
Fonte: SETEC/MEC (2008).

Já com relação às contribuições da formação técnica para sua atuação profissional, dos egressos do IFPR, 62% estão trabalhando atualmente, sendo que destes, 58% estão na área de formação que receberam; E na pesquisa nacional, 44% atuam na área do curso técnico em que se formaram e 21% em áreas correlatas.

Diante das informações contidas nas figuras 3 e 4 podemos afirmar que existe efetivamente contribuições da formação técnica para atuação profissional e tem cumprido seu papel na preparação para ingressar no mercado de trabalho conforme já citado anteriormente.

### 2.2.3 Categoria 3 - As contribuições da formação técnica profissionalizante para remuneração dos egressos no mercado de trabalho

A terceira e última categoria analisada foi “contribuições da formação técnica profissionalizante para remuneração dos egressos no mercado de trabalho”. Os dados obtidos a partir da pesquisa do IFPR estão sintetizados na Figura 5.



**Figura 5.** Dados IFPR e SETEC sobre a Renda per capita dos egressos.  
Fonte: IFPR (2014); SETEC/MEC (2008).

De todos os respondentes, 25% afirmam que o IFPR contribuiu na melhoria do nível social e financeiro, pois 96% recebem até 3 salários mínimos (SM) e 4% acima de 3 SM. Na pesquisa nacional existe um alto grau de satisfação dos egressos com a sua situação profissional (86% de satisfação), isto se justifica muito pelos 57% que recebem até 3 SM e 26% acima de 3 SM.

Verificamos assim que existe uma diferença considerável entre os dados do IFPR e o SETEC com relação aos que recebem até 3 SM, e os que recebem acima de 3 SM e vemos essa diferença como boa, isso confirma a melhoria do nível social e financeiro como relatou os respondentes do IFPR como o alto grau de satisfação nos respondentes a nível nacional.

Temos assim uma reflexão com relação aos Institutos Federais, que foram criados pela Lei 11.892/08 podemos dizer que eles atuam de forma eficaz, contribuindo no desenvolvimento pessoal, social e financeiro de seus egressos.

Sobre isso, nos chamou a atenção à conclusão obtida pela pesquisa nacional realizada pela SETEC/MEC.

No lugar de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, pode-se dizer Ampliação de Oportunidade de Acesso ao Ensino Público de Qualidade; é possível entender a criação dos Institutos Federais como configuração e/ou reorganização de instituições de Educação Profissional e Tecnológica com a finalidade de potencializar a contribuição dessas instituições ao desenvolvimento local e regional, aqui como a expressão da precedência dos habitantes de um lugar ou território, e a oportunidade da inserção cidadã (BRASIL, 2008).

E complementam (*op. cit.*), “assim, é possível dizer que a Lei 11.892/08, ao invés de instituir a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criou uma rede expressa por duas palavras: Rede Social”.

A pesquisa ainda nos alerta que o sucesso do resultado diz respeito aos que tiveram a oportunidade na condição de alunos das instituições da rede federal, concluir os seus estudos e que é preciso atentar para os que não tiveram essa mesma oportunidade.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da revisão da bibliografia e da análise comparativa dos dados dos dois relatórios, com vistas em responder ao objetivo de pesquisa, observa-se que é necessário o aprofundamento de investigações nesta área, para compreender-se os desafios que se apresentam para a manutenção e ampliação dos cursos técnicos profissionalizantes já existentes, seja integrado, concomitante ou subsequente, e, a real possibilidade de inserção de novas ofertas, visando o acolhimento de futuros egressos nesta modalidade de educação, e atendimento mais efetivo de suas formações educativas e profissionais.

Os resultados reforçam a importância desses estudos para discussão de currículos e estratégias no âmbito dos cursos e instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica.

Sob as nossas comparações podemos verificar que os cursos técnicos profissionalizantes são vantajosos para a formação dos egressos, observamos em diversos dados que os cursos são de qualidade e que continuam dedicando-se a novas formações educacionais e que alguns egressos não estão no mercado de trabalho por opção e não por não ter a formação adequada pelo curso concluído, os que estão inseridos no mercado de trabalho relatam que houve melhoria na renda salarial.

Também podemos deixar nossa contribuição com relação à formação que os Institutos Federais continuam fornecendo aos seus egressos mesmo depois de serem desvinculados das Universidades Federais ou antigas Escolas técnicas, pois como observamos os relatórios são de antes e pós-criação dos Institutos Federais, fato que confirma a qualidade de ensino da Rede Federal de Educação Técnica e Profissionalizante.

A análise dos relatórios demonstra o atributo de qualidade e de credibilidade que a sociedade brasileira confere à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e realça o pensamento da sociedade que atribui às Escolas Técnicas Federais a condição de uma das mais bem-sucedidas experiências em educação pública de qualidade de nosso país, experiência de sucesso que os Institutos Federais continuaram.

Com essa investigação espera-se que as informações possam colaborar com futuras pesquisas, bem como levantar comparativos, que possam nortear futuras reestruturações nos cursos técnicos profissionalizantes, abertura de novas turmas e aumento de vagas, colaborando ainda com futuras alterações nos currículos dos cursos técnicos, caso sejam necessários.

## 4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Instituto Federal do Paraná Campus Curitiba. Publicações. **Relatório de atividades: Egressos/as de 2009 a 2014**. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/Relat%c3%b3rio-de-atividades-2009-2014.pdf>>. Acesso em 26/01/2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Publicações. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 2003-2007**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/TqBSHh>>. Acesso em 18/10/2018.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Person Hall, 2002.

GRANGEIRO, H.M.B. **Os cursos técnicos de nível médio e as percepções de egressos de uma escola estadual de educação profissional do Ceará**, Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 105. 2016.

MACHADO, M.F.R.C.; URBANETZ, S.T. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná: Desafios e Expectativas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, supl.1, p.885-903, 2019.

MACHADO, M.F.R.C.; URBANETZ, S.T.; PINTO, L.R. ProfEPT no IFPR: cenário atual, desafios e perspectivas. *Revista Debates em Educação: Universidade Federal do Alagoas*, v. 11, n. 24, 2019.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS FILHO, R.J. **O ensino profissional do IFRO e seu atendimento às necessidades socioeconômicas e regionais: um estudo do perfil dos discentes egressos** - Porto Velho, Rondônia, 2015.

SILVA, M.G.P. **A formação de trabalhadores de nível médio na perspectiva da politécnia: a contribuição da proposta de educação do Instituto Politécnico da Universidade do Rio de Janeiro – Curitiba**, 2014.

SOUSA JÚNIOR, L.C.V. **Ensino médio integrado: a trajetória profissional e acadêmica de egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-IFTM- Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico** – 2017.

STRYHALSKI, P.M. Ensino médio articulado com a educação profissional: currículo e empregabilidade. **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 1, p. 211-227, 2017.

TEDESCO FILHO, J.M. **Da participação em programas de iniciação científica ao mundo do trabalho: um estudo de caso com egressos ex-bolsistas dos cursos técnicos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Curitiba**. Instituto Federal do Paraná. 2018.

## ENSINO DE CIÊNCIAS: DEBATES, CONCEPÇÕES, ENTRAVES

Viviani Zorzo<sup>1</sup>, Elaine Gomes Matheus Furlan<sup>2</sup>, Paulo César de Faria<sup>2</sup> e Rodrigo Rios Nascimento<sup>3</sup>

1. Secretaria Municipal de Educação de Araras, Araras, São Paulo, Brasil;

2. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, Araras, São Paulo, Brasil;

3. Centro Educacional SESI-SP 083 de Rio Claro, Rio Claro, São Paulo, Brasil.

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar questões relevantes para o ensino de Ciências debatidas por um grupo de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de uma investigação realizada em 2018. Há muito se discute aspectos relacionados ao espaço e tempo das disciplinas no currículo escolar, mas especificamente sobre a disciplina de Ciências esta discussão ainda está pouco aprofundada nos anos iniciais, especialmente na perspectiva de dar voz aos professores. Assim, a partir das perspectivas teóricas apoiadas em Gimeno Sacristán (2017) e de uma proposta de grupo focal (GATTI, 2005) este recorte, de uma pesquisa de mestrado, envolveu 4 professores participantes. Os resultados apontam para as discussões sobre as concepções e os entraves, as demandas e as urgências que o cotidiano escolar precisa debater e discutir no sentido de promover avanços do ensino de Ciências no Brasil.

**Palavras-Chave:** Grupo Focal, Professores e Ensino Fundamental I.

### ABSTRACT

This paper aims to present issues relevant to the teaching of Science discussed by a group of teachers working in the early years of elementary school, in the context of an investigation carried out in 2018. There has long been discussion of aspects related to the space and time of the subjects in the curriculum school, but specifically about the discipline of Sciences, this discussion is still not very deep in the early years, especially in the perspective of giving voice to teachers. Thus, from the theoretical perspectives supported by Gimeno Sacristán (2017) and from a focus group proposal (GATTI, 2005), this cut, from a master's research, involved 4 participating teachers. The results point to the discussions about the conceptions and obstacles, the demands and urgencies that the school routine needs to debate and discuss in order to promote advances in science education in Brazil.

**Keywords:** Focus Group, Teachers and Elementary School I.

## 1. INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) as questões referentes à alfabetização, ao domínio da leitura e da escrita são prioritárias, fato que pode ser observado pela atenção e dedicação dos professores e pela dimensão que disciplinas como a Língua Portuguesa e Matemática ocupam no currículo. Demais componentes curriculares, como Ciências, por vezes têm um papel secundário; tal situação repercute em vários mecanismos como a seleção dos conteúdos, os cursos de formação continuada, debates no âmbito escolar e até mesmo nas políticas públicas, que priorizam determinadas áreas.

No caso do ensino de Ciências, além da dimensão que a disciplina ocupa no currículo, outra questão relevante se refere às condições que o professor tem para ensinar Ciências na primeira etapa do EF, tendo em vista a formação generalista do pedagogo que muitas vezes se mostra como preponderante, porém insuficiente para atender as especificidades deste componente curricular. Não é raro encontrar práticas de caráter reducionista, pautadas exclusivamente na transmissão e memorização dos saberes escolares. Por vezes o livro didático é utilizado como apoio para a aula expositiva, os experimentos propostos são usados apenas como situação de demonstração, investe-se mais em dar respostas do que em fazer perguntas, além disso, muitos conceitos são desenvolvidos sem incentivo a um posicionamento crítico perante a realidade (ZORZO, 2019).

Pereira e Almeida (2011) afirmaram que mesmo após as recomendações apontadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF (BRASIL, 1998), a situação do ensino de Ciências ainda é preocupante.

Além da formação generalista do pedagogo que aponta para a necessidade de formação continuada, não se pode negar a pressão que existe para que os alunos sejam alfabetizados na língua materna e em Matemática, a ponto de o ensino de Ciências ter sido eliminado do currículo nos três primeiros anos do EF, conforme a matriz curricular do Estado de São Paulo, apontada na Resolução SE Nº. 81 (SÃO PAULO, 2011).

Convém destacar que no ano de 2012 o governo federal propôs o programa denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012), que teve início em 2013. Flôr e Andrade (2015) discutiram o fundamento formativo contido

no PNAIC (BRASIL, 2012), trazendo à tona o debate sobre o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do EF a partir dos “Direitos de Aprendizagem em Ciências Naturais”; o documento em questão apresenta a ideia do Programa, justificativas históricas e sociais para implantá-lo e os conceitos mobilizados, dentre eles os Direitos e Objetivos de Aprendizagem. Segundo os autores o termo direito é passível de múltiplas possibilidades de representação, inclusive a dualidade direito-dever, contudo, para além das questões de análises discursivas sobre a polissemia do termo, os autores abordam a seguinte questão: “[...] que ciências naturais temos o direito e são possíveis de aprender na escola?” (FLÔR; ANDRADE, 2015). Sem a pretensão de esgotar as possibilidades ou de apresentar uma única resposta, defendem o direito de aprender numa perspectiva que não apresente uma visão neutra de Ciências e sim, que seja adotada uma perspectiva de exploração e experimentação do mundo em que vivemos.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia uma preocupação com o letramento científico, na medida em que “apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2018). Quanto ao currículo de Ciências na BNCC as aprendizagens essenciais para este segmento foram organizadas em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, que se repetem ao longo de todo o EF, estabelecendo desde o 1º ano objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Diante disso, torna-se importante ouvir o que os professores desse segmento comentam sobre as suas dificuldades e percepções diante das responsabilidades que lhes são atribuídas. Conforme a BNCC o ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam, entre muitos aspectos, “planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.)” (BRASIL, 2018).

Vale destacar que a ciência é uma construção coletiva, que sofre influência do contexto social, histórico e econômico de cada época. Atualmente a ciência e a tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada, causando impactos na organização dos modos de vida das sociedades contemporâneas. A criança tem o direito de se apropriar da cultura elaborada pela sociedade e a educação deve servir para torná-la um cidadão crítico. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar questões relevantes para o ensino de Ciências debatidas por um grupo de professores que atua nos anos iniciais do EF.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Ao relembrar os aspectos históricos do ensino de Ciências nos anos iniciais do EF é importante destacar a estabilidade no currículo com a com a lei Nº. 5.692 de 1971, que institui Ciências e Programas de Saúde em todas as séries do 1º grau (BORGES, 2012). Com a LDBEN, Lei 9.394 o 1º grau passou a ser denominado EF, de caráter obrigatório, visando a formação básica do cidadão. Ainda na década de 1990 os PCN de Ciências Naturais enfatizaram a importância de práticas pautadas na investigação, na comunicação e no debate de fatos e ideias (BRASIL, 1997), mas de acordo com Fagundes e Pinheiro (2014), antes dos PCN, o ensino de Ciências e demais disciplinas nos anos iniciais visavam apenas o repasse do conteúdo, evitando questionamentos e reflexões acerca do trabalho.

No período de 2000 a 2010 um dos destaques foi a Resolução Nº. 7 de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares para o EF de 9 anos. O ensino de Ciências caracterizava-se por diferentes propostas metodológicas, tendo como destaque o ensino investigativo. Contudo, o que imperava em sala de aula ainda era o ensino com pouca utilização de novas tecnologias e o destaque para os livros didáticos, que vão sendo substituídos pelos sistemas de ensino ou apostilados. Em suma, foi possível identificar erros e acertos durante esses anos, bem como a clareza de que a discussão sobre o ensino de Ciências vai além da relação professor, aluno e conhecimento (BORGES, 2012).

Diferentemente dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais que não tinham caráter obrigatório, a aprovação da BNCC passa a servir de referência obrigatória para a construção dos currículos dos estados e municípios de todo país. Diversas instituições, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), teceram críticas à BNCC e dentre os motivos é possível citar a adoção de matrizes curriculares homogêneas, que pode ameaçar a autonomia dos sistemas educacionais e a constituição de Projetos Pedagógicos; o controle do trabalho e o enfraquecimento da autonomia dos professores; a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC; a ênfase na dimensão da aprendizagem cognitiva e das competências sobre a educação de qualidade; entre outros aspectos (MULINE, 2018).

Apesar das críticas quanto à BNCC, vários autores salientam a importância de ensinar Ciências desde os anos iniciais. Para Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012), “[...] um trabalho com as ciências, articulado ao processo de aquisição da língua materna, pode

contribuir para que as atividades de leitura e escrita sejam contextualizadas e repletas de significados para os alunos”. Essa articulação pode favorecer a aprendizagem gradativa das crianças, tanto no que se refere à aprendizagem da língua materna, quanto em relação às questões subjacentes ao ensino de Ciências. Santana Filho, Santana e Campos (2011), também ressaltam essa importância, contudo lembram que apesar das opiniões convergentes sobre a incorporação do ensino de Ciências nas propostas e planejamentos escolares, as crianças ainda concluem esta etapa do EF com conhecimentos científicos insuficientes para compreender o mundo ao se redor, portanto, este componente curricular não pode ser desenvolvido de forma independente do todo social, e deve auxiliar os sujeitos na compreensão das várias questões do cotidiano. Souza e Chapani (2015) reforçam que o acesso ao conhecimento científico não é só uma demanda social e econômica, mas um direito de todos, incluindo as crianças. Entretanto, alunos dos anos iniciais do EF apresentam peculiaridades que exigem, por parte dos professores, certos conhecimentos específicos; isso nos remete a pensar nas necessidades formativas desses profissionais.

Diante desta breve discussão, emergem algumas das demandas encontradas no desenvolvimento do currículo de Ciências nos anos iniciais. Uma delas se refere ao modelo tradicional de ensino, pautado exclusivamente na transmissão de conhecimentos e memorização de nomes e fatos, que demonstra não ter deixado um bom legado para a aprendizagem. Outra demanda se refere ao processo de formação do professor que atua nesse segmento; a esse respeito, Briccia e Carvalho (2016) afirmam que a formação dos professores dos anos iniciais se dá basicamente nos cursos de Pedagogia, os quais possuem uma pequena carga horária referente à formação específica em Ciências.

Goldschmidt (2012) ao analisar a literatura sobre o ensino de Ciências Naturais identificou inúmeras críticas relacionadas aos procedimentos empregados pelos professores em sala de aula, também com relação à formação inicial e com a utilização equivocada do livro; a autora discute, ainda, a importância do despertar o raciocínio científico nos alunos. Nesse sentido, de acordo com Viecheneski e Carletto (2013) o fato de ter um professor polivalente nos anos iniciais do EF, de quem se espera o domínio de várias áreas do conhecimento, incluindo Ciências, traz alguns empecilhos. Os autores salientam que os estudos têm mostrado dificuldades dos docentes em relação aos conteúdos, o uso exclusivo do livro didático e poucas atividades experimentais. Também apontam outro obstáculo: “[...] é a pouca confiança que os docentes têm para ensinar ciências nas séries iniciais”.

Sobre as concepções de Ciência de um grupo de alunas do curso de Pedagogia, o estudo de Souza e Chapani (2015) relacionou as concepções das estudantes, com os documentos apresentados no curso e com a docente responsável pela disciplina-Conteúdo e Metodologia do EF de Ciências. O curso de Pedagogia estudado, apesar da opção por uma fundamentação crítica, não conseguiu materializar a sua proposta, pois as alunas demonstraram concepções de cunho positivista. Flôr e Andrade (2015) destacam que “há uma estreita relação entre a concepção que se tem de ciência e as formas de organização do processo de ensino e aprendizagem na disciplina escolar ciências”. Os autores chamam a atenção para os possíveis entendimentos de Ciências, numa concepção de ciência neutra, por exemplo, “[...] a atividade científica deve-se limitar à observação e à explicação causal dos fenômenos, uma descrição objetiva da realidade e livre de julgamento de valores sociais [...]” (FLÔR; ANDRADE, 2015). Ao pensar na ciência dessa forma, ela passa a ser concebida como uma verdade absoluta, não cedendo espaço para questionamentos. Além disso, o conhecimento é concebido como um produto desvinculado do contexto, sem necessidade de interpretação e discussão sobre valores sociais relacionados.

Pizarro, Barros e Lopes Júnior (2016) apresentaram os resultados de uma pesquisa realizada com treze professores dos anos iniciais de uma rede pública de ensino do estado de São Paulo, procurando identificar as percepções desses professores sobre as questões científicas, a formação para concretizá-la, as atividades que julgavam pertinentes e as estratégias utilizadas para avaliar os alunos. Além disso, procuraram refletir sobre os desafios encontrados por esses professores diante de condições restritas de trabalho e a formação precária para o ensino de Ciências nos anos iniciais, com ênfase apenas em algumas áreas do conhecimento. Apesar de destacarem algumas ações no campo da alfabetização na língua materna e matemática, afirmam que “[...] nada dessa magnitude e com significativa duração foi empreendido para áreas com a Ciência, História ou Geografia, por exemplo” (PIZARRO; BARROS; LOPES JÚNIOR, 2016).

Ainda sobre os aspectos formativos, Cardozo e Zibetti (2009) relataram que após concluir a graduação em Pedagogia, os professores se deparam com inúmeros desafios, para os quais não se sentem preparados e principalmente em relação ao ensino de Ciências, há grandes lacunas, portanto, “outros espaços de construção de conhecimentos precisam ser encontrados, outras parcerias precisam ser firmadas, pois a necessidade de continuar aprendendo representa a própria sobrevivência na profissão”. Destarte, nota-se que a formação continuada se torna uma necessidade diante desses desafios do cotidiano escolar; Carvalho e Silva (2007) reforçam a formação dos professores dentro da escola,

pois esse espaço “proporciona para os professores discutirem, planejarem, reverem suas práticas, aprenderem, enfim socializar suas inquietações, refletir sobre o seu fazer pedagógico e para contribuir com sua formação profissional”. Segundo a pesquisa de Oliveira (2015), os professores estudam, pesquisam e buscam conteúdos para sanar as suas dúvidas, utilizando como principais fontes a internet e os livros, contudo, destacam dificuldades encontradas pelos professores e dentre elas as questões de condições da escola e a formação inicial docente emergem.

Para superar o descompasso entre o que é ensinado em sala de aula e a realidade dos alunos, Santana Filho, Santana e Campos (2011) afirmam que a prática pedagógica deveria ir além da simples verbalização. Seria necessário discutir as causas dos fenômenos, compreender os mecanismos dos processos que estão estudando, relacionar aquele conhecimento apresentado em sala de aula com a sua vida e implicações destes na sociedade. Além da necessidade de buscar novas abordagens para o ensino de Ciências, fica evidente a necessidade de estimular os docentes a refletirem sobre as suas concepções sobre ciência, sobre sua identidade profissional, discutindo e analisando criticamente as propostas pedagógicas.

Nesse sentido, o que aqui se apresenta são demandas e urgências, concepções e entraves em relação ao ensino de Ciências, no contexto de um debate observado a partir de uma metodologia de grupo focal, envolvendo professores atuantes nos anos iniciais do EF.

### 3. MATERIAIS E MÉTODO

Este trabalho decorre do desdobramento de uma dissertação de mestrado (ZORZO, 2019) que teve como objetivo compreender como se desenvolve o ensino de Ciências nos anos iniciais do EF e as implicações na prática docente, na perspectiva de currículo proposta por Gimeno Sacristán (2017); dentre os instrumentos metodológicos usados nessa pesquisa, selecionou-se para este artigo a proposta de grupo focal. A orientação das questões debatidas nesse contexto foi pautada no desenvolvimento do currículo para o ensino de Ciências nos anos iniciais do EF, de modo a contemplar as discussões dos elementos apresentados e ou destacados em outras etapas da investigação. Assim, algumas questões e alguns trechos, oriundos de pesquisas sobre o assunto, foram

selecionados no sentido de fomentar discussões sobre o ensino de Ciências entre os professores.

No âmbito das abordagens qualitativas de pesquisa, uma técnica que tem sido cada vez mais utilizada é o grupo focal. Conforme Gatti (2005), o grupo focal é um bom instrumento para levantar dados, ele “tem que estar integrado ao corpo geral da pesquisa e seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas”. Assim, um grupo de pessoas é selecionado e reunido para discutir um determinado assunto, a partir de sua experiência pessoal; para a realização, além dos participantes há também o facilitador ou moderador da discussão que desenvolve a comunicação sem ingerências indevidas, mas que pode fazer direcionamentos que facilitem as trocas de informações (GATTI, 2005). Nesse sentido, mais do que as perguntas e respostas entre o moderador e os membros do grupo, esta perspectiva difere da observação, da entrevista e do questionário, pois a partir da interação, os sentimentos, os comportamentos, as crenças e experiências podem vir à tona, portanto, a adesão voluntária dos participantes é imprescindível e devem ter familiaridade com a temática discutida. Durante o desenvolvimento do grupo focal, pode-se captar divergências, diferenças, entraves, concepções e contradições, de modo que a participação dos sujeitos possa contribuir com elementos que estão relacionados às suas experiências cotidianas.

Há vários tipos de grupos focais. Gondim (2002), apoiada no pensamento de Fern (2001), afirma que os grupos focais podem ser classificados de acordo com três modalidades: exploratórios, clínicos e vivenciais. Sobre os grupos vivenciais, focalizados nesta pesquisa, pode-se considerar os processos internos vivenciados pelos participantes, centrado no entendimento da linguagem utilizada, nas formas de comunicação, preferências, entre outros, de modo a enfatizar o aspecto intergrupar.

Neste sentido, os professores participantes da proposta de grupo focal serão identificados ao longo deste texto como P1- professora do 1º ano, P3 – professora do 3º ano, P5- professora do 5º ano e P6 – professor do 5º ano. O encontro aconteceu no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC com consentimento da direção de uma escola municipal no interior do estado de São Paulo, campo empírico da pesquisa; as discussões foram gravadas em áudio e depois transcritas. Os participantes foram avisados com antecedência e anteriormente a discussão foi oferecido um café para os componentes do grupo. A moderadora do grupo focal foi a própria pesquisadora, que lia o trecho e fazia direcionamentos para facilitar a comunicação, enquanto outra observadora anotava aspectos relevantes da dinâmica dos participantes e da discussão.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras questões e os primeiros trechos selecionados para discussão envolveram o ensino de Ciências como norteador de um trabalho interdisciplinar, o trabalho com o material concreto, especialmente as experimentações (GALIAN, 2005) e os conteúdos relevantes para a disciplina. A seguir, os trechos selecionados da pesquisa de Galian (2005), a partir de entrevistas com professores:

Ao tratar desta parcela do conhecimento, várias outras aprendizagens estarão envolvidas. Como você percebe esse processo e quais seriam estas aprendizagens?

No tema água, quando os alunos fizeram a experiência da germinação, por exemplo, os que fizeram, tiveram um retorno: observaram, passaram para o papel o que vivenciaram. Alguns até foram além, fazendo outras experiências.

O trabalho com o concreto é importante para tratar com essas outras aprendizagens (GALIAN, 2005).

E quando não há possibilidade de “trabalhar o concreto”?

Gosto de trabalhar dialogando com os alunos. Na aula sobre doenças, por exemplo, quando falei daquela doença de praia.

Mas a coisa se perde nesse tipo de aula, vira bagunça.

A sala de aula é pouco para o aluno; giz e lousa é pouco. Eles recebem muita informação (internet principalmente), seria necessário uma forma de chamar e prender a atenção deles (GALIAN, 2005).

A partir destes trechos apresentados, a professora P5, participante do nosso estudo, argumentou:

Essa última quando não há possibilidade de trabalhar com o concreto, principalmente em escola estadual, aqui nem tanto porque a gente tem a lousa digital para mostrar alguma coisa, mas não tem laboratório. Então eu acho que entra muito a criatividade do professor, quando ela fala que giz e lousa é pouco, que eles têm muita informação, entra a bagagem que o professor traz, a criatividade que ele tem que usar, seja com cartaz, ou com o próprio texto ali no livro, a experiência que ele tem que buscar dele próprio (P5).

Apesar de comentar sobre a importância da criatividade do professor para “chamar de alguma forma” a atenção do aluno, P5 cita a falta de laboratório. Segundo Pavão (2011), a falta de um laboratório não é uma desculpa para não adotar os procedimentos da ciência, o ambiente ao redor está repleto de fenômenos que podem ser pesquisados, registrados e fundamentados cientificamente. Aspectos nesse sentido, compreendem a concepção de ciência pautada na experimentação via laboratórios, como único recurso possível para o ensino de Ciências.

Outro trecho da investigação de Galian (2005) foi apresentado aos participantes do grupo focal:

Qual é a importância da disciplina ciências para a formação de seus alunos? Ciências é uma disciplina que interage com todas as outras [...]. Acho que ciências é mesmo o carro-chefe da escola.

A realidade é complicada, se fosse possível usar o laboratório, trabalhar no concreto, seria mais rico. Mas a turma muito numerosa e a ausência de um monitor, ou de uma forma de trabalhar com a metade da classe dificultam (GALIAN, 2005).

O professor P6 e a professora P1, participantes do nosso estudo, se manifestaram diante desse trecho:

Sobre o carro chefe, não é o pensamento da secretaria, o carro chefe da secretaria é leitura e matemática. Agora ela está pegando até onde foi no EMAI, um sistema de estado que é procurar o que você está trabalhando na matemática, o que você está trabalhando no Português, em Ciências nada. (P1).

Acho um investimento muito alto, acho que ela pensou o que é que vai fazer, pois tem que aprender Matemática e Português. Sei lá. Mas, eu sinto isso, eu quero trabalhar Ciências com a minha molecada, eu compro. Vou trabalhar na feira de Ciências de novo esse ano e quero fazer melhor do que foi no ano passado. Que eu estou fazendo, no ano passado eu comprei as coisas, eram coisas mais simples, agora eu quero fazer um trabalho mais legal, estou comprando material [...] então esse carro chefe não sei onde é. Aqui não é, acho que na rede não é assim (P6).

Na discussão os participantes deixaram claro que Ciências não é carro-chefe, que a disciplina não recebe a mesma atenção que outras e que o investimento é muito pequeno, dependendo muitas vezes da boa vontade dos professores, conforme apontado no trabalho de Pizarro, Barros e Lopes Júnior (2016).

É importante destacar que muitas crianças não têm acesso ao conhecimento científico, se não for pela via escolar. Para Young (2004), uma teoria de currículo envolve obrigatoriamente uma teoria de conhecimento. Nesse sentido, o autor chama a atenção para os tipos de conhecimentos que as escolas selecionam, salientando a importância do *conhecimento poderoso*, mas que nem sempre as escolas conseguem garantir o acesso dos alunos; esse fato traz implicações principalmente às crianças oriundas de lares menos favorecidos, para as quais a escola, em geral, é o único lugar capaz de se constituir em um ambiente científico e tecnológico. O conhecimento poderoso vale para todas as áreas do conhecimento, “tanto as ciências naturais quanto a arte representam diferentes formas de poder ligadas ao acesso a diferentes discursos e estruturas de conhecimento (GALIAN, 2016).

A respeito disso os participantes do grupo focal disseram que há vários conteúdos que eles não conseguem abordar, por diversos fatores; um deles é o tempo usado para o desenvolvimento de projetos da escola, como a Olimpíada Brasileira de Astronomia – OBA, e o projeto sobre a água.

Até maio só trabalhei OBA e água. Eles perguntam coisas que eles gostariam de saber e você não consegue ir, porque você tem muita cobrança das coisas. Eu acho assim nessa parte que falou do concreto, eu vejo que eles amam Ciências, eles adoram Ciências, só que se a gente só trabalhar com lousa, giz e caderno eles ficam assim ó (faz uma pose de desmotivação na cadeira). Eu já observei, então se você fala, vamos fazer uma experiência, como outro dia, eu levei lá fora para ver a luz do sol, no relógio de sol, eles ficaram elétricos, todo mundo começou a perguntar e aí vai. Então, se você tem oportunidade de sempre fazer alguma coisa, que depois a partir daquilo eles vão entender, eles amam (P1).

A professora em questão enfatiza a importância de se ensinar Ciências para além da memorização e transmissão de conhecimento. O uso de experimentos no ensino de Ciências desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, e favorece a aprendizagem. Os professores também salientaram que a cobrança excessiva em Matemática e Língua Portuguesa acaba por reduzir a ênfase no desenvolvimento do currículo de História, Geografia e Ciências.

O próximo trecho apresentado aos professores, oriundo de um estudo realizado por Pavão (2011), focalizou algumas questões relativas ao ensino de Ciências a partir de recursos disponíveis na escola:

Mas não faltam recursos para que se efetive uma ação de dinamizar o ensino? Não é a falta de recursos, de um laboratório ou de qualquer outra infraestrutura física que impede o desenvolvimento de um programa de iniciação científica na escola. O problema é de compreensão de que ensinar ciência, é fazer ciência. Devemos ter coragem para mudar e tomar iniciativas. Qual escola que não tem formigas? E quantas patas têm uma formiga? O que elas comem? E os outros animais, aqueles que os alunos encontram fora da escola? Tem mamífero entre eles? Que tal pesquisar isso junto com os alunos? Não se trata de uma receita, é apenas um exemplo de como iniciar uma atividade científica com os recursos que qualquer professor pode dispor. A observação de tudo que nos cerca é sempre um bom começo, e que não tem fim. Se por acaso não tiver formigas na escola, não desista, tem o sol, o vento, as plantas, até as pedras do pátio [...] podem ser úteis (PAVÃO, 2011).

Alguns professores admitiram que é possível fazer várias atividades científicas com poucos recursos, contudo o professor P6 ressalta a desvantagem perante outras escolas e sistemas.

Porque eu penso o seguinte, enquanto eu estou plantando feijão com a minha molecada, porque é o único recurso que eu tenho, lá nos lugares, eles estão fazendo experiência de robótica, estão fazendo experiências químicas e tal [...] (P6).

Com relação ao papel do livro didático no desenvolvimento do currículo, todos os participantes do grupo focal comentaram que deve ser um apoio, e não o recurso principal. A respeito disso a professora P1 reforçou:

Eu vejo o que vai ser legal, o que não vai ser, para se ter uma ideia. Também não faço as crianças ficarem copiando coisas de livro, que nem antigamente a gente ficava. É só para ter mais uma conversa e orientar o trabalho ( P1).

Cabe destacar que, segundo Borges (2012), o ensino de Ciências caracterizou-se ao longo dos anos como uma lição ditada pelos professores e ou pela leitura do livro didático. Ademais vários autores (BORGES, 2011; PAVÃO, 2011; SILVA; GASTAL, 2011; ZANCUL, 2011) chamaram a atenção para as questões referentes ao livro didático, no que se refere ao seu papel, à sua qualidade, tipos de atividades, entre outros aspectos relevantes. Apesar de não serem obrigados a seguirem o livro, como acontece com a Língua Portuguesa e com a Matemática, os professores relataram que se apoiam nele. Entre os fatores que levam a isso, destacam-se o tempo que os professores têm para preparar as aulas e também a necessidade de informação sobre os conteúdos.

Durante a discussão sobre o livro didático, outra fala chama a atenção:

Professor não fica preso em livro. Não tem como, a gente não consegue.  
(P5)

Entretanto, os professores rapidamente perceberam que isso não acontece com o ensino de Ciências, diferentemente da Língua Portuguesa e da Matemática, com cobranças e questionamentos sobre os conteúdos abordados nas sequências propostas pelos livros. O grupo demonstrou uma insatisfação muito grande com esse fato, que pode se intensificar com a BNCC (BRASIL, 2018), que padroniza aprendizagens para cada ano, que pode afetar a autonomia dos professores, entre outras consequências como apontado por Muline (2018).

Os trechos seguintes trouxeram questões concernentes aos direitos de aprendizagem na disciplina escolar Ciências e sobre as concepções dos professores

[...] que ciências naturais nós temos o direito e são possíveis de aprender na escola? [...] Os conhecimentos científicos, seus conteúdos e suas metodologias, validados historicamente na apropriação do mundo pela sociedade, são convocados a compor as práticas de ensino de ciências nas escolas para a formação das novas gerações. No entanto, o espaço escolar é um lugar em que as finalidades e os efeitos de sentidos produzidos pelos conhecimentos científicos são ressignificados. Os conhecimentos escolares são constituídos em um processo de mediação didática, convocando e ressignificando diversas formas de conhecimento sobre o mundo, dentre eles concepções de como se produz conhecimento científico (FLÔR; ANDRADE, 2015).

Destacamos que há uma estreita relação entre a concepção que se tem de ciência e as formas de organização do processo de ensino e aprendizagem na disciplina escolar ciências. Assim vamos tecer nessa seção reflexões sobre que possíveis entendimentos de ciência podem habitar a escola e que professoras, professores e estudantes têm o direito de aprender (FLÔR; ANDRADE, 2015).

Estes trechos, escolhidos a partir do estudo de Flôr e Andrade (2015) foram os que mais trouxeram dúvidas; os professores demonstram desconhecer o termo “direitos de aprendizagem”, presente nos documentos oficiais e que inclusive consta na proposta pedagógica da rede de ensino da qual fazem parte, assim como, parecem alheios à existência deste termo na BNCC. A professora P1 fez uma importante reflexão:

Não sei se cabe o que eu estava pensando, é que outro dia eu estava vendo um debate no programa Panorama e estava falando de Ciências e especificamente de gravidez na adolescência e também doenças infecto contagiosas, que tem até outro nome agora e que a gente não ensina nada na escola, a gente precisaria ensinar as crianças desde cedo, até falando, e a educadora, pesquisadora, disse que não se ensina porque nós não estamos preparados para ensinar. Aqui tem o que o professor tem que aprender, a gente não ensina porque a gente não sabe ensinar, e a pesquisa dela mostrou que os professores falaram que não dão o corpo humano porque não sabem e não querem falar disso com as crianças também, é um exemplo, e tem outros assuntos também, às vezes, eu pergunto para o A. (P6) porque eu não conseguiria explicar isso, da energia, eu não sei explicar isso para as crianças. Então, acho que a gente precisa aprender também e também precisa aprender a selecionar melhor de acordo com a série, porque você falou, o livro traz para a gente, porque a gente não consegue buscar, mas mesmo olhando o livro a gente vê coisa que daria ou não daria, o que falta, mas a gente não sabe o quê (P1).

A fala da professora foi ao encontro do que é apresentado num dos trechos, que se pergunta sobre quais direitos de aprendizagem as crianças têm e quais são possíveis de serem ensinados pelos professores, colocado por Flôr e Andrade (2015). Quantos conteúdos de Ciências não são abordados porque os professores não têm domínio dos mesmos? Essa questão perpassa a formação polivalente do professor dos anos iniciais e pelas dificuldades em trabalhar os conteúdos de naturezas tão diversas.

Assim, sobre as concepções de professores e a sua relação com o ensino de Ciências, os professores demonstraram certa dificuldade. A moderadora entregou alguns trechos exemplificando algumas concepções sobre a ciência e a professora P1 complementou:

Você falando isso, eu lembrei, a concepção que a gente chega, se a gente chega com o conhecimento, achando que tem a verdade absoluta a gente não instiga essas crianças (P1).

O diálogo entre os participantes do grupo focal também trouxe contribuições importantes a partir do seguinte trecho:

Vestígios de resíduos contaminantes, envenenamentos farmacêuticos, derramamento de petróleo, acidentes nucleares, dentre outros, ajudaram por dissolver o mito de um conhecimento científico-tecnológico verdadeiro alinhado estritamente ao benefício da população. Inicia um movimento de questionamento crítico sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade, bem como questões ligadas a julgamento de valores sociais, políticos, econômicos na produção social da ciência (FLÔR; ANDRADE, 2015).

A hora que eu vi esse comecinho, eu senti uma coisa que eu sinto sempre que parece que a gente está isolado do que está acontecendo no mundo, de tanta coisa que eles têm para prestarem a atenção, por exemplo aqui, contaminação, envenenamento, coisa que acontece na televisão direto, vulcão, furacão, está passando na televisão, eles estão vendo no jornal e aqui dentro a gente não está falando (P1).

Agora seria legal trabalhar com vulcão, porque dois lugares tiveram erupção. Está tendo lá imagens (P6).

Então, mas parece que não é Ciências porque a gente não fala nada (P1).

Eu vi a palestra de uma cara [...] dizendo isso aí sobre Ciências. Há tempos atrás onde estavam os cientistas? Na Guerra Fria fazendo bomba, acabou a guerra, para onde nós vamos, vamos salvar o mundo. Sobre o buraco na camada de ozônio e o CFC, estava acabando a patente da empresa (explica), depois o outro gás que estava acabando a patente, era cancerígeno, então veio outro, que está até agora (P6).

Ao debaterem sobre as suas próprias concepções e a sua relação com o ensino de Ciências, os professores evidenciaram dificuldades em compreender o que se pretendia discutir. Posteriormente, todos concordaram que a concepção que se tem sobre Ciências interfere na forma de ensinar, afinal a ciência é uma construção coletiva, que sofre influência do contexto social, histórico e econômico de cada época.

Os últimos trechos discutidos no grupo focal envolviam prioritariamente a avaliação na disciplina de Ciências, de acordo com os seguintes estudos:

Como têm sido os resultados de seus alunos nesta disciplina?  
Com relação às notas, é um grupo bem heterogêneo. Alguns apresentam muitas facilidades; a grande maioria situa-se na média, assimilando o que é trabalhado na sala de aula e outro grupo tem dificuldade de entendimento (faltam os pré-requisitos básicos de leitura e escrita).  
A média na classe é de dez a doze notas vermelhas por bimestre.  
Em relação às discussões em classe, sinto que houve uma evolução desde o começo do ano (GALIAN, 2005).

[...] a temática da avaliação está pouco presente na produção científica na área do Ensino de Ciências Naturais, o que, no mínimo, representa um fator preocupante, por compreendermos que a avaliação permeia todas as perspectivas de busca de novas metodologias e alternativas ao processo de melhoria do ensino e aprendizagem de Ciências (DANTAS; MASSONI; SANTOS, 2017).

Após a leitura dos trechos os participantes concordaram que realizam uma avaliação tradicional, como mera verificação do processo de ensino e aprendizagem.

Na verdade, não é nada do que eles produzem, é sempre devolutiva do que ele colocou, para que ele devolva para você. Porque pesquisa, no livro que eu uso, tem perguntas e alternativas, mas nada assim, vamos fazer uma pesquisa, porque é um fato, metade da sala tem internet (P6).

A esse respeito, Dantas, Massoni e Santos (2017) afirmam que a escassez do debate sobre a avaliação na área de Ciências afeta a dinâmica das salas de aulas.

A temática da avaliação está pouco presente na produção científica na área do Ensino de Ciências Naturais, o que, no mínimo, representa um fator preocupante, por compreendermos que a avaliação permeia todas as perspectivas de busca de novas metodologias ao processo de melhoria do ensino e aprendizagem de Ciências (DANTAS, MASSONI; SANTOS, 2017).

O papel coadjuvante das Ciências no currículo faz com que a dimensão avaliada não tenha a mesma importância, parece que ela serve para cumprir os protocolos, afinal, não são aferidos os conhecimentos científicos nas avaliações externas dos anos iniciais. Essa falta de retorno faz com que os professores não analisem as próprias práticas.

De modo geral, o grupo focal foi muito produtivo; percebeu-se que os professores gostaram do espaço para debater sobre o ensino de Ciências dentro da unidade escolar, o momento se configurou como uma oportunidade para os professores repensarem as próprias práticas, demonstrando que essa metodologia é propícia para a formação continuada de professores, conforme apontado por Pommer e Pommer (2014):

A dinâmica do Grupo Focal viabilizou uma reflexão em relação à necessidade da formação de sentido ao próprio trabalho docente e, especificamente, como e de que forma os elementos da dimensão afetiva e os elementos da dimensão cognitiva são revelados nesse 'fazer', indicando assim o quanto o professor está comprometido e imerso nesse processo, que, na pesquisa realizada, sintetizamos como um processo denominado autoria docente (POMMER; POMMER, 2014, grifo do autor).

Os autores salientam que num grupo focal considera-se a importância da articulação entre cognição e emoção para atribuir sentido ao trabalho docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão com os participantes do grupo focal deixa claro que a disciplina escolar Ciências não recebe a mesma atenção que outros componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, a atual BNCC, por exemplo, trata da importância do debate, conhecimento e posicionamento sobre aspectos cotidianos tais como, medicamentos, alimentos, combustíveis, entre outros temas, necessários para a manutenção da vida, portanto, o enfoque para a presença da área de Ciências da natureza na formação dos estudantes. Desse modo, possibilitar aos alunos o acesso a uma variedade de conhecimentos científicos possibilita a eles selecionar e formular argumentos baseados em evidências científicas. Este aspecto é importante para o exercício pleno da cidadania, mas precisa estar amparado por uma formação dos professores que contribua

para isso, além de dar condições de aprimoramentos e discussões acerca dos conhecimentos necessários no ambiente escolar.

Uma questão apontada, foi a falta de laboratório nas escolas, algo que dificulta a possibilidade de assegurar aos alunos o acesso ao conhecimento científico em Ciências, bem como aos processos e práticas. No entanto, a observação atenta do mundo a nossa volta traz a possibilidade de fazer perguntas, analisar o que é imprescindível diante de determinada situação vivenciada no cotidiano, delimitar determinados problemas e determinar os meios para possíveis soluções. Estes aspectos contribuem para levar os alunos a vivenciar procedimentos não inerentes à investigação científica e que não dependem, necessariamente, da existência de um laboratório na escola, mas depende da concepção dos professores e da comunidade escolar.

Nesse sentido cabe aos agentes escolares organizar situações de ensino tendo como ponto de partida questões que sejam desafiadoras para os alunos, oriundas da realidade vivenciada por eles e que poderão estimular interesse e a curiosidade pela ciência de modo geral e pelos conteúdos de Ciências de modo específico, possibilitando aos alunos: definir problemas; levantar hipóteses; propor ações investigativas; analisar e representar de maneira cooperativa os resultados destas ações; bem como comunicar aos colegas as conclusões a que chegaram.

De acordo com o relato da observadora do grupo focal, com os registros e a participação da pesquisadora, a proposta de grupo focal foi bem interessante e atingiu os objetivos esperados; o participante P6 foi o que mais participou, seguido de P1 e P5. Já P3 quase não falou, mas apesar disso a sua postura demonstrava que ela estava gostando das discussões, talvez estivesse intimidada por conta dos outros participantes. Neste contexto, uma das professoras enfatizou a importância de se ensinar Ciências para além da mera transmissão de conhecimento e memorização. Contudo, afirma que muitos conteúdos não são abordados em decorrência de diversos fatores; um deles é o tempo usado para o desenvolvimento de projetos da escola. Essa constatação se remete à importância do planejamento das atividades de ensino, evitando-se a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Em princípio, os projetos indicados pela escola podem ser objeto do trabalho pedagógico, contudo, não se deve perder de vista as vivências, os saberes, os interesses e as curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico (apresentados pelos alunos) se apresentar como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades que asseguram a assimilação do conhecimento científico. Nesse sentido, a

mera transmissão do conhecimento científico não é suficiente para que os alunos o compreendam e o assimilarem.

No âmbito didático cada uma destas oportunidades (entre outras) exige que o professor utilize diferentes abordagens e diferentes níveis de complexidade para que elas se tornem relevantes e significativas para a aprendizagem. Associado a isso se coloca a discussão levantada no grupo focal a respeito da concepção que os professores têm sobre Ciências. Tal concepção interfere na forma de ensinar, pois afinal a ciência é uma construção coletiva, que sofre influência do contexto social, histórico e econômico de cada época.

O papel do livro didático, também teve destaque; os participantes do grupo focal comentaram que ele deve servir como apoio, mas não como recurso principal. Destacaram também o tempo que os professores têm para preparar as aulas e a necessidade de informação sobre os conteúdos, que muitas vezes é obtida no livro didático, portanto, continua tendo centralidade na educação escolar. Porém, para além da cultura do material impresso é preciso considerar outras culturas, incluindo a digital tão presente entre nós, possibilitando novas práticas sociais de linguagem.

Diante disso, o ensino de Ciências pode possibilitar situações de aprendizagem, desde os anos iniciais do ensino fundamental, permeando toda a educação básica e contribuindo para o acesso ao ensino superior, de forma contínua e proveitosa, para alunos e professores. Portanto, o debate continua!

## 6. REFERÊNCIAS

BORGES, G.L.A. Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Fundamentos, História e Realidade em Sala de Aula. **Caderno de formação Univesp**. Bloco 02 - Didática dos Conteúdos volume 10, Cultura Acadêmica Editora: São Paulo, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jan. 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 14/04/2020.

BRICCIA, V.; CARVALHO, A.M.P. A formação de professores para os anos iniciais: questões a revelar. **ANAIS...**, X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015.

CARDOZO, S.G.A.; ZIBETTI, M.L.T. Estudando Topolinos e Aprimorando o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais. In: MARTINES, E.A. L.M; FRANSCISCO Jr., W.E. (Orgs) **Professores de Ciências: Um encontro de águas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

CARVALHO, R.B.; SILVA, M.G.L. A Organização de Espaço Formativo na Escola: um estudo sobre a formação continuada de professoras do Ensino Fundamental. **ANAIS...** VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VI ENPEC- Centro de Convenções da Universidade Federal de Santa Catarina, novembro de 2007.

DANTAS, C.R.S.; MASSONI, N.T.; SANTOS, F.M.T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 440-482, 2017.

FAGUNDES, E.M.; PINHEIRO, N.A.M. Considerações acerca do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Práxis**, ano VI, n. 12, 2014.

FLÔR, C.C; ANDRADE, G.T.B.A. Direitos de Aprendizagem em Ciências Naturais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Educação em Foco**, Edição Especial, p. 221-238, 2015.

GALIAN, C.V.A. **Conhecimento escolar em Ciências Naturais no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GALIAN, C.V.A. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. **Rev. Bras. Educ.**, v. 21, n. 67, p. 989-1007, 2016.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

GONDIN, S. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOLDSCHIMIDT, A.I. **O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais:** Sinalizando Possibilidades de Mudanças. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2012.

MULINE, L.S. **O Ensino de Ciências no Contexto dos Anos Iniciais da Escola Fundamental: a formação docente e as práticas pedagógicas.** Tese de Doutorado – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde, 2018.

OLIVEIRA, A.P.F.M. de. **Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem os professores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

PAVÃO, A.C. Ensinar ciências fazendo ciência. *In:* PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. de (Orgs.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

PEREIRA, M.G.; ALMEIDA, D.M. Manual do professor do livro didático de Ciências Naturais: tendência atuais no ensino fundamental. *In:* PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. de (Orgs.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

PIZARRO, M.V.; BARROS, R.C.S.N.; LOPES Jr., J. Os professores dos anos iniciais e o ensino de Ciências: uma relação de empenho e desafios no contexto da implantação de Expectativas de Aprendizagem para Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 2, p. 421-448, 2016.

POMMER, C.P.C.R.; POMMER, W.M. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis** – UFG, v. 10, n. 2, 2014.

SANTANA Fº, A. B.; SANTANA. J.R.S.; CAMPOS, T.D. O Ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais / anos Iniciais do Ensino Fundamental. **V Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade.** São Cristóvão- SE, 21 a 23 de setembro de 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 81**, de 16 de dezembro de 2011.

SILVA, C.C.; GASTAL, M.L. Ensinando ciências e ensinando a respeito das ciências. *In:* PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. de (Orgs.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

SOUZA, A.L.S.; CHAPANI, D.T. Concepções de ciência de um grupo de licenciandas em Pedagogia e suas relações com o processo formativo. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, p. 945-957, 2015.

VIECHENESKI, J.P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, 2013.

VIECHENESKI, J.P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. Desafios e Práticas para o Ensino de Ciências e Alfabetização Científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Atos de Pesquisas em Educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é tão importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p.190-202, 2014.

ZANCUL, M.C.S. O ensino de ciências e a experimentação: algumas reflexões. *In*: PAVÃO, A.C.; FREITAS, D. de (Orgs.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

ZORZO. V. **Currículo e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: implicações na prática docente, 2019, 175 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos. Campus Araras, 2019.

## ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O ENSINO POR MEIO DE ANP

**Denise Jovê Cesar<sup>1</sup>, Diogo Moreno Pereira Carvalho<sup>1</sup>, David Ferreira Severo<sup>2</sup>,  
Bianca Gonçalves Sousa de Moraes<sup>1</sup>, Mayara Tsuchida Zanfra<sup>1</sup>, Patricia Frangelli  
Bugallo Lopes do Nascimento<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Grupo de Estudos Interdisciplinaridade em Práticas Educacionais do Ensino Básico, Profissional e Tecnológico, Caçador, Santa Catarina, Brasil;

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Grupo de Estudos Interdisciplinaridade em Práticas Educacionais do Ensino Básico, Profissional e Tecnológico, Palmas, Paraná, Brasil.

### RESUMO

Este trabalho relata as experiências e as percepções vivenciadas no Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Caçador, e descreve uma reflexão inicial sobre o sentido da escolarização a partir do ensino remoto, sugerido pela Portaria 343/2020 do Ministério da Educação (MEC). A metodologia utilizada é de natureza explicativa e sua abordagem qualitativa. O artigo apresentado compõe-se de discussões reflexivas vindas dos educadores-educandos no cotidiano acadêmico, por meio da ótica dos pesquisadores deste texto, os quais também são docentes da instituição. Os resultados apontam para a relação dialética que envolve o processo de ensino e aprendizagem após a implantação das Atividades Não Presenciais (ANP), com a situação pandêmica do COVID-19, que provocou o distanciamento social da população.

**Palavras-Chave:** Escolarização, Ensino Remoto e Aprendizagem.

### ABSTRACT

This paper reports the experiences and perceptions underwent at the Instituto Federal de Santa Catarina, in Caçador, and describes an initial reflection on the meaning of schooling from the remote teaching, suggested by the Ordinance 343/2020 from Ministério da Educação (MEC). The methodology applied was explanatory with a qualitative approach. This article is based on reflective discussions derived from educators-students in academic life, through the researchers' perspective who are also teachers of this institution. Results indicate a dialectic relation involving the process of teaching and learning after the implantation of Non-Presencial Activities (NPA) with the COVID-19 pandemic situation, which led to social distancing among people.

**Keywords:** Schooling, Remote Teaching and Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

A criação do Ensino Médio Integrado ocorre por meio do Decreto nº 5.154, de 2004, como forma de fusão entre a formação básica e o ensino profissional, apresentando-se como uma possibilidade de superar a histórica dualidade estrutural no ensino brasileiro, transcendendo o discurso de uma qualificação profissional e tecnológica voltada apenas para suprir necessidades mercadológicas, para consolidar-se em uma formação integral, constituída como possibilidade de travessia para o alcance de uma educação emancipatória aos jovens estudantes brasileiros (BRASIL, 1997).

Neste sentido, o Ensino Médio Integrado (EMI) corresponde à união do ensino propedêutico e profissional articulados ao sistema educacional, construindo um currículo que se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural (RAMOS, 2017).

Em 2005 iniciam-se as políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com a lei nº 11.195, sendo expandidas em 2007 (BRASIL, 2007). No ano de 2008 é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual 50% de suas matrículas devem ser direcionadas ao EMI (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que os Institutos Federais (IFs) adotam uma postura mais progressista com uma proposta de política pública de educação sintonizada com um projeto social mais humanista, focado no cidadão onde a educação seja considerada “não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros” (PACHECO, 2011).

Destarte, Pacheco (2011) demonstra que os IFs têm como referência o ser humano e o mundo do trabalho como categoria estruturante do ser social, promotora de uma sociedade mais democrática e promotora de melhores condições de igualdade, inclusão e ambientalista, aliando o trabalho-ciência-tecnologia-cultura na resolução de problemas contemporâneos associados por meio de um currículo que possa aliar o conhecimento técnico-científico e sócio-histórico na organização dos saberes escolares aplicados no EMI.

Os EMI são divididos em três anos, com uma matriz curricular composta de disciplinas propedêuticas, comuns a todos os cursos, e disciplinas denominadas técnicas específicas de cada curso. Estas necessitam de carga horária de mil horas aulas, com

matrículas e calendário acadêmico comum das instituições que as ofertam. Considerando a realidade regional, o câmpus Caçador do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) oferta suas vagas mediante sorteio público de alunos e após o período de matrículas, inicia o seu período letivo, seguindo o calendário acadêmico normalmente.

O ano letivo de 2020 inicia-se sob a tensão de um novo vírus da espécie corona vírus, conhecido como SARSCoV-2 causador de uma doença respiratória grave, chamada infecção COVID-19. Tal patógeno produziu uma pandemia que contaminou, até o presente momento, mais de dois milhões de pessoas no mundo (LOU, 2020).

Em março ocorre o primeiro caso no Brasil, levando à adoção de medidas de contenção de contágio. Isso promoveu um período de distanciamento social no país, interferindo diretamente no andamento dos processos escolarizantes em vigor por meio da interrupção das atividades escolares presenciais.

Diante deste contexto, as atividades realizadas dentro dos espaços escolares e conseqüentemente dos IFs, foram suspensas na segunda quinzena do mês de março do corrente ano, impondo rotinas de aprendizagem diferenciadas e muitas vezes, ainda não vivenciadas pelos alunos, como as atividades não presenciais (ANP). É preciso, antes de tudo esclarecer, que ANP não é Ead. Trata-se de um ensino remoto emergencial nos termos da Portaria Nº 343 do Ministério da Educação (MEC) que possibilitou apenas a utilização da tecnologia para a realização das aulas, mas que, em tese, os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial.

As atividades não presenciais (ANP) foram assumidas como forma de manutenção dos calendários acadêmicos e prosseguimento do processo de ensino e de aprendizagem. Esse cenário trouxe desafios tanto para discentes quanto para os docentes, promovendo discussões, conflitos, ações educativas, dúvidas e a utilização de meios digitais como ferramentas para dar prosseguimento ao ano letivo.

A partir da realidade vivenciada por um grupo de docentes da Rede Federal de Ensino Técnico, este artigo, em meio à efervescência de discussões, reflexões e disputas, tem por objetivo discutir sentidos de escolarização tendo a ANP inserida como possibilidade de continuidade do calendário acadêmico.

## 2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

### 2.1 A ATIVIDADE NÃO PRESENCIAL (ANP) NO CONTEXTO DIÁRIO DOS ALUNOS DO EMI

Aprender conteúdos escolares é uma ação que envolve aspectos cognitivos e afetivos do ser humano, conforme aponta Junqueira (2020). Neste sentido, a partir da situação de distanciamento social imposto devido à pandemia do COVID-19, a instituição, por meio de normativa interna, instituiu a ANP como forma de não paralisar o calendário acadêmico e, ao mesmo tempo, manter os alunos em situação de aprendizagem, promovendo o ensino não presencial, estimulando a autonomia intelectual no desenvolvimento das atividades propostas, e garantindo minimamente o vínculo com o contexto escolar.

Ainda segundo Junqueira,

A educação a distância (EaD) é indicada para adultos e utiliza tecnologias digitais para criar uma experiência de aprendizagem do aluno similar à da sala de aula presencial (com alguns limites, como aulas práticas em laboratórios, por exemplo). Uma equipe multidisciplinar de profissionais planeja e executa ações pedagógicas que incluem aulas ao vivo pela internet, materiais de estudo adaptados às necessidades dos alunos, avaliação continuada, acompanhamento de tutores treinados. Ao ingressar, o aluno recebe um treinamento sobre como estudar à distância (JUNQUEIRA, 2020).

Diferente da Educação a Distância, a ANP refere-se a uma modalidade de educação em que o ensino é mediado por tecnologias utilizadas em espaços onde alunos e docentes estão separados no espaço e no tempo. O acesso remoto possibilita outras formas de uso de tecnologias para que o processo de ensino e aprendizagem continuem. Também incumbe esclarecer que é necessária uma cautela ao se utilizar apenas atividades escolares remotas em períodos de crise como o vivido atualmente, de maneira que se faz imperioso um planejamento detalhado das ações e a participação constante do professor para apresentar conceitos, esclarecer dúvidas e motivar o aluno (JUNQUEIRA, 2020).

Neste sentido, diversas estratégias podem ser utilizadas para disponibilizar aos alunos acesso aos conteúdos de aprendizagem. No contexto de pandemia, isso vem se dando no âmbito institucional do IFSC, por exemplo, por meio da plataforma de ensino do instituto, denominada de Sistema de Gerenciamento Acadêmico e Administrativo (SIGAA), por aplicativos de mensagens, e-mail, abarcando atividades que vão desde videoaulas disponíveis na rede digital (*Youtube* e outras plataformas), até atividades de pesquisa, links

de filmes e sites de consulta, podendo também ser realizadas no caderno. Assim, cumpre aos alunos desenvolver suas atividades e devolvê-las durante o período de distanciamento social ou, caso utilizem o caderno, no retorno das atividades presenciais.

No entanto, cabe aqui esclarecer que as atividades avaliativas não processuais devem ser evitadas, existindo também total flexibilidade de prazos por parte dos docentes, sobretudo diante da realidade de muitos alunos que, embora vivamos em uma era digital, não têm acesso à internet ou a equipamentos adequados para a realização e manutenção das atividades.

É necessário apontar ainda que parte dos alunos tem acesso ao mundo digital em seus domicílios por meio de um aparelho de celular, ferramenta que, guardadas suas principais finalidades, não se destina à atividade de estudar, tendo em vista que a tela pequena dificulta a leitura de textos complexos e o acesso à internet de boa parte dos brasileiros limita a visualização frequente de vídeos longos, conforme explica Junqueira (2020).

Igualmente não se ignora o fato de que o ambiente domiciliar precisa ser adequado, saudável e silencioso, considerando que, de alguma forma, a preservação de um local favorável ao aprendizado ampara o aproveitamento das atividades que são disponibilizadas pelo corpo docente. Dito isso, esclarece-se a necessidade de não incorrer no equívoco de acreditar que essas atividades remotas temporárias poderão substituir a aprendizagem na escola, pois são ações complementares e não a verdadeira EaD, segundo afirma Junqueira (2020).

Diante desta realidade, este grupo de docentes percebe que algumas dúvidas se sobressaem na comunidade escolar, especialmente entre os discentes, entre os quais circula a preocupação com o conteúdo, seja com o fato de estar ou não ocorrendo um aprendizado efetivo do que está sendo trabalhado em ANP, seja com o conteúdo que não poderá ser trabalhado no ano letivo por falta de tempo. Isso porque a percepção de tempo escolar é relativa quando se compara um ensino presencial com um realizado no formato ANP. Estas atividades, muito em decorrência da ausência da figura do professor de forma presencial, demandam maior independência, autonomia e capacidade de organização dos discentes.

Compreendemos que o conteúdo representa parte importante da constituição dos conhecimentos escolares. Com Gabriel e Castro (2013) assumimos que o conteúdo é responsável pelo vínculo entre a cultura escolar e o conhecimento científico, garantindo fluxos de cientificidade e de verdade ao escolar e legitimando o mesmo. Também

entendemos que a aproximação do currículo com objetivos mais acadêmicos pode ser assumido como um fator que confere maior status para as disciplinas escolares (GOODSON, 1997 e 2012).

Sem negar a indispensabilidade do conteúdo na constituição dos conhecimentos escolares, entendemos que eles possuem especificidades e características epistemológicas próprias, não se limitando ao conhecimento acadêmico relativo às ciências de referência. A escola não é só socializadora de conhecimentos produzidos na instância acadêmica, mas ela também é produtora de conhecimentos, os quais não são representados somente por conteúdos (LOPES, 1999).

Com Goodson (1997 e 2012), por exemplo, podemos olhar para esses conhecimentos entendendo-os como constituídos por objetivos acadêmicos, mas também por outros de caráter mais utilitário e pedagógico, os quais envolvem maior preocupação com questões sociais e humanas. A valorização desses diferentes objetivos no currículo das disciplinas escolares vai sofrendo oscilações em função de circunstâncias e demandas históricas e sociais (GOMES, 2008; LOPES, 2000).

Em diálogo com esse respaldo teórico, percebemos que o presente momento histórico produz sentidos que atravessam a constituição das disciplinas escolares e dos conhecimentos valorizados como hegemônicos. Trata-se de um momento que favorece e efervesce a produção de reflexões, discussões e disputas em torno dos sentidos de escolarização. Em termos curriculares, essa circunstância histórica pode favorecer finalidades educativas mais pedagógicas e utilitárias, na qual o trabalho com temáticas, por exemplo, mais transversais, interdisciplinares, contextualizadoras, pode ganhar mais espaço na composição desses conhecimentos escolares. Isso porque entendemos que o currículo e os conhecimentos escolares são dinâmicos e flexíveis, sujeitos a variações em função de circunstâncias históricas e sociais (GOODSON, 1997; GOODSON, 2012). É uma oportunidade histórica para que a comunidade escolar discuta e problematize a importância de outras formas de conhecimento na prática formadora, que não a mera transmissão de conteúdo.

A propósito, na década de 60 do século passado, em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire teceu dura crítica à concepção 'bancária' da educação como instrumento da opressão, pois esse modelo tradicional de transmissão de conhecimento não levava em consideração a criatividade do educando e nem contribui para a autonomia, emancipação e cidadania dos sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, o ensino "se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em

lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1968).

Não se trata apenas de uma crítica ao currículo formal, mas a uma tendência de ensino inflexível focado na figura do professor e no conteúdo transmitido, como se os conceitos escolares tivessem um fim em si mesmo. É por isso que, nessa perspectiva, seria este um momento oportuno para refletir se não estamos apenas realizando uma educação bancária à distância, sem as condições necessárias de estrutura e sem levar em conta a necessidade objetiva dos estudantes. O que diria o Patrono da educação brasileira sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais via ANP?

O apoio teórico nas reflexões promovidas por Paulo Freire nos leva a pensar sobre em que medida, tal como é proposta e efetivada através de distintas iniciativas em curso hoje no Brasil, a ANP alcança os objetivos de inclusão social ao qual se propõe? Ainda sob essa perspectiva, seria possível educar por meio da internet com ANP? Como ficaria a questão da qualidade do ensino e da aprendizagem se nessa modalidade improvisada de ensino existe um distanciamento físico, temporal, psicológico, entre os atores da educação, a saber, educadores e educandos?

Esses são alguns questionamentos que devem ser considerados pelas instituições de ensino, tanto pública quanto privada, nesse momento de caos social em que vivemos atualmente, para que não se caia no fatalismo de se intensificar, ainda mais, as desigualdades sociais. Em um de seus últimos livros, Freire diz:

[...] Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser [...] 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. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (FREIRE, 1996).

Como um educador prudente, Paulo Freire se mostra cauteloso quanto à inserção da tecnologia no processo de ensino, isso porque, o conceito mais importante de sua filosofia de educação se encontra na noção de dialogismo, de interação entre educador-educando, postura que se contrasta com uma visão meramente instrumental.

À educação, interessa a problematização do conhecimento, e não assimilação, por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos atores sociais, independentemente do suporte. Contudo essa exposição não se coaduna com o perigo da educação bancária à distância, associando o processo educativo mediado tecnologicamente com as transações

literalmente bancárias realizadas através da Internet, numa prática antidialógica. Nesse último caso, teríamos a marginalização do espaço humanizador da educação (SABBATANI, 2013).

Diante desse cenário, cabe refletir sobre a viabilidade ou não de se manter o calendário acadêmico-escolar, porque se entre os alunos circula a preocupação com o conteúdo, entre os professores pairam dúvidas sobre como avaliar um corpo discente tão diverso. Há inúmeras formas que o docente pode lançar mão para avaliar um aprendiz, dentre elas destacam-se a avaliação formativa, cumulativa, diagnóstica, somativa e autoavaliativa, por exemplo.

Luckesi, por exemplo, considera que a

A avaliação é um instrumento que auxilia o professor verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. Quando isso não acontece, ou seja, quando a avaliação é executada fora do processo de ensino e com objetivo exclusivamente de atribuição de notas e conceitos, pode-se dizer que os alunos inseridos neste contexto muito provavelmente podem acabar fracassados no âmbito escolar (LUCKESI, 2005).

Basicamente elas podem ser sintetizadas assim: a avaliação formativa, apoiada nos pressupostos de Loch (2010), possui dimensão processual e descritiva a fim de diagnosticar e monitorar, portanto, busca identificar se as propostas do professor foram alcançadas, tendo em vista que a função dessa abordagem é fornecer subsídios que constatem o aprendizado obtido e suas capacidades cognitivas para a resolução de problemas. Perrenoud (1999) corrobora ainda ao afirmar que:

[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (PERRENOUD, 1999).

Santos (2005) estabelece que a avaliação cumulativa centra-se no acúmulo de conhecimento repassado e retido em sala de aula, assim, neste tipo de avaliação permite-se reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia-a-dia, e usar quando necessário.

Já a avaliação diagnóstica tem como objetivo a verificação de quais conteúdos e/ou conhecimentos foram aprofundados e em que medida foram consolidados, fornecendo ao docente um ponto de partida para a continuação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é esta avaliação que auxilia o professor a detectar a necessidade de uma sondagem para verificar aquilo que se aprendeu ou não, retomando, quando necessário, os conteúdos

que o aluno não conseguiu aprender, possibilitando assim o replanejamento de suas ações a fim de suprir as necessidades para atingir os objetivos propostos (SANTOS, 2005).

No que diz respeito à avaliação somativa, sabe-se que tal método baseia-se em notas e conceitos atribuídos, a fim de promover o aluno por meio de um balizamento numérico e/ou alfabético em que se considera um limite aceitável (média mínima) para a promoção ao ano ou etapa seguinte. Portanto, para Santos (2005), a avaliação somativa propõe-se à atribuição de notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro em diferentes modalidades, tal como bimestre, trimestre, semestre dentre outras.

No que tange à autoavaliação, entende-se que esta maneira de avaliar está calcada numa espécie de crítica à consciência do aprendiz ou do ensino, de maneira que pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem (SANTOS, 2005).

Como se percebe, nenhum método de avaliação anteriormente descrito dá conta de avaliar os alunos diante das dificuldades aqui já apontadas, porque também o controle sobre a frequência não há por razões óbvias, mas também porque há alunos que, embora tenham acesso ao mundo digital por meio de uma ferramenta mínima, tal como é o celular, não dispõem de um lar que lhes favoreça aproveitar o incentivo sobre sua autonomia, ou também porque tenham acesso limitado, ou ainda porque os meios não condizem com as particularidades dos alunos da educação especializada.

Diante destas reflexões iniciais frente a uma realidade permeada pela diversidade de sujeitos e condições sociais, buscando a inclusão dos diversos atores envolvidos no processo de escolarização e dentro de um ideário de formação integral de um sujeito crítico em construção do seu conhecimento, suscitam muitas outras dúvidas frente à manutenção prolongada das ANPs no Brasil.

O papel da família no auxílio e na organização do tempo de estudo dos alunos durante este processo, a disponibilização de atividades diferenciadas ao aluno com deficiência e o seu acompanhamento durante esse processo, a autonomia do aluno para a aquisição de saberes necessários e organizados de forma escolarizada, e, principalmente o papel do docente e sua formação diante da necessidade de novas formas de ensinar e aprender que são disponibilizadas diariamente aos alunos do EMI, são ainda questões que precisam de profunda discussão junto aos educadores, buscando um re-significado da escola em tempos de COVID-19 e distanciamento social.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de uma escola que se faz presente pelas tecnologias digitais apresenta-se como um desafio a ser refletido frente a inclusão, a desigualdade de recursos disponíveis para uso de professores e de estudantes, e a permanência e o êxito escolar.

Considerando a peculiaridade dos IFs, Do Nascimento (2019) reflete que a diversidade, o modelo de verticalização no qual cursos de Formação Inicial e Continuada, Educação de Jovens e Adultos, cursos técnicos integrados de nível médio (EMI), cursos técnicos concomitantes/ subsequentes, cursos superiores de bacharelados/ licenciaturas e pós-graduações tornam o público atendido muito heterogêneo, e o atendimento por parte dos docentes e técnicos altamente complexo, principalmente quando se reflete sobre a garantia da qualidade e a garantia ao acesso à educação.

Neste ponto, a ANP promove essas duas garantias primordiais, prerrogativas dos IFs, principalmente no ensino básico representado pelo EMI?

O IBGE (2018), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Tecnologias da Informação e Comunicação 2017 (PNAD Contínua TIC 2017), apresenta dados importantes sobre a desigualdade social e nela a desigualdade de acesso às redes digitais no Brasil. O acesso à internet está numa crescente nos lares brasileiros, subindo para 74,9%, destacando o acesso via celular, este que se encontra presente em 93,2% dos domicílios, o que aparentemente ajuda a justificar a manutenção do calendário via ANP pelo MEC.

Entretanto, sob outra ótica, esses dados revelam que 25,1% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à internet, o que é um dado alarmante no processo de implantação nacional da ANP de maneira digital, e que, trazendo para a realidade da educação a nível médio cujo público-alvo atendido são adolescentes, observa-se que, em termos de uso de material, o celular é o mais utilizado. Todavia, o aparelho não representa o meio ou ferramenta mais confortável para se passar horas estudando, respondendo e realizando atividades escolares, conforme apresentamos no tópico anterior. O que torna a justificativa enfraquecida para fins de manutenção da ANP.

A reflexão sobre o recurso da ANP não deve recair sobre a importância da incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no universo escolar, pois estas se apresentam como realidades disponíveis, crescentes enquanto modalidade EaD.

O que se deve refletir é o projeto educacional que incorpora as TICs como transmissão bancária e sobre a ANP como solução para a transmissão do conteúdo.

Outra questão que se mostra relevante é o de inserir estudantes da modalidade presencial em modalidades não presenciais. Isto parece caminhar para uma lógica não escolhida pelo estudante presencial, pois este espera, de certa forma, atingir o êxito educacional pela via da presença dos colegas e da afetividade, ou seja, da troca de saberes em presença. Aspectos esses que se referem à socialização facilitada e promovida pela escola na modalidade presencial.

Assim, essa questão se coloca: a excepcionalidade contida no distanciamento social como combate a propagação do COVID-19, autoriza que estudantes de uma modalidade sejam inseridos em outra, pela via da calamidade?

A manutenção do calendário acadêmico contabilizando as atividades ANP, compreendendo o estudo como acesso ao conteúdo nas mais diversas formas possíveis de disponibilização, conduzirá a algum tipo de avaliação, seja processual ou não, posto que em uma compreensão mais profunda sobre a noção de avaliar, tem-se o entendimento disto como ato de observar o processo de assimilação daquele conteúdo disponibilizado. No entanto, a avaliação clássica para a ANP apresentada no formato “nota de prova” nos conduz a problemas no processo de ensino-aprendizagem, um deles por exemplo, o baseado no binômio prova-recuperação de nota, típica da avaliação somativa, pois: como fica a situação dos estudantes sem acesso digital ou com deficiências (PCDs)?

Uma agenda reflexiva se faz necessária a fim de compreender a ampliação das desigualdades geradas pelo distanciamento social. A disponibilização e o acompanhamento de atividades diferenciadas ao aluno com deficiência, ao aluno desassistido das mais diversas ordens e ao aluno sem acesso digital, assim como o papel do docente, da gestão escolar e do projeto educacional diante da necessidade de novas formas de ensinar e aprender no âmbito do EMI se apresentam urgentes.

## 4. REFERÊNCIAS

BRASIL, M. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>.

\_\_\_\_\_, M. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Ministerio do Planalto, 19 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm)>

\_\_\_\_\_, M.D.E. **DECRETO N.º 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.**, 17 abr. 1997.

DO NASCIMENTO, K.E. A formação docente e a permanência e êxito na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. e8603, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GABRIEL, C.T.; CASTRO, M.M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 82110, 2013.

GOODSON, I.F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e História**. 12. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, M.M. **Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição**. Tese de Doutorado, 250 p. UFF, Niterói-RJ, 2008.

IBGE. **PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>.

JUNQUEIRA, E. Atividade escolar remota não é EaD. **O POVO Mais**, 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://mais.opovo.com.br/jornal/opiniao/2020/03/27/eduardo-junqueira--atividade-escolar-remota-nao-e-ead.html>>. Acesso em: 17/04/2020.

LOCH, M. **Educação a Distância e Métodos de Avaliação**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: EDITORA GRUPO UNIASSELVI, 2010.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, A.R.C. Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. **Teias**, v. 1, n. 2, p. 60-73, 2000.

LOU, J.; et al. Coronavirus disease 2019: a bibliometric analysis and review. **European Review for Medical and Pharmacological Sciences**, v. 24, n. 6, p. 3411–3421, 2020.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PERRENOUD, Ph. **Avaliação**: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, M.N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB Editora, 2017. p. 569.

SABBATINI, M. O pensamento pedagógico de Paulo Freire e a Educação a Distância (EaD): aproximações entre dialogia, autonomia e emancipação através da Rede. In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2013, Manaus. **Anais eletrônicos**: Manaus, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Marta/Downloads/O\_pensamento\_pedagogico\_de\_Paulo\_Freire.pdf>. Acesso em: 17/04/2020.

SANTOS, C.R.; et. al. **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática.**, e vários autores, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

## ESTRATÉGIAS BASEADAS NA VISÃO DE ESTUDANTES PARA UM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA MAIS MOTIVADOR E EFETIVO

Allanys Maria Duarte Pereira<sup>1</sup> e Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti<sup>1</sup>

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Santa Luzia, Santa Luzia, Minas Gerais, Brasil.

### RESUMO

O modo como lidamos com os conteúdos vem mudando drasticamente ao longo do tempo. As gerações atuais se envolvem em diversas tarefas ao mesmo tempo, tornando os conteúdos dinâmicos e efêmeros. Nesse sentido, é também modificada a forma como apreendemos os conteúdos, interagimos com eles e os internalizamos. Assim, instaura-se um novo modo de aprender e ensinar, cabendo ao professor refletir sobre sua prática, adaptando o ensino a essa nova realidade. O presente artigo vinculado a uma metodologia de pesquisa aplicada, voltada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tem como principal intuito contribuir para uma aprendizagem de língua inglesa mais motivadora e efetiva. Para tanto, busca-se investigar, inicialmente, por meio de questionários, os fatores e recursos que podem motivar os estudantes a aprenderem a língua inglesa de forma mais dinâmica, didática, atualizada, interessante e que incite a vontade de aprender. A partir dessa apreensão inicial, passaremos a delinear propostas de atividades, envolvendo as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, de acordo com os elementos levantados pelos estudantes. Tais atividades serão posteriormente aplicadas em sala de aula e, em seguida, será proposta a escrita de narrativas nas quais os estudantes deverão apresentar seus pontos de vista a respeito das aulas ministradas. Os dados coletados serão submetidos à posterior análise para a apresentação dos resultados. Os frutos advindos dessa pesquisa poderão propiciar aos professores de línguas estrangeiras aprimorarem suas práticas, por meio da reflexão sobre as formas de aproximá-las dos interesses dos estudantes, da inserção de outros recursos em suas aulas, vislumbrando uma aprendizagem mais motivadora da língua estrangeira.

**Palavras-Chave:** Ensino e Aprendizagem, Língua Inglesa e Estratégias Motivacionais.

### ABSTRACT

The way we deal with content has changed dramatically over time. Current generations engage in multiple tasks at the same time, making content dynamic and ephemeral. In this sense, it is also modified the way we seize the contents, interact with them and internalize them. Thus, a new way of learning and teaching is established, and it is up to the teacher to reflect on his practice, adapting teaching to this new reality. This article linked to an applied research methodology, focused on teaching and learning foreign languages, has as main purpose to contribute to a more motivating and effective English language learning. Therefore, we seek to investigate, initially, through questionnaires, the factors and resources that can motivate students to learn the English language in a more dynamic, didactic,

updated, interesting way and that incite the desire to learn. From this initial apprehension, we will start to delineate proposals of activities, involving the skills of reading, writing, speaking and listening, according to the elements raised by the students. Such activities will be applied later in the classroom and then the writing of narratives in which students must present their views on the classes taught will be proposed. The collected data will be submitted to further analysis for the presentation of the results. The fruits of this research may provide foreign language teachers with excellent practices, through reflection on ways to bring them closer to the interests of students, the insertion of other resources in their classes, envisioning a more motivating learning of the foreign language.

**Keywords:** Teaching and Learning, English Language and Motivational Strategies.

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa em questão teve como objetivo o delineamento de estratégias motivadoras nos processos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, com base nos apontamentos realizados pelos estudantes de língua inglesa, colaboradores da pesquisa.

Para tanto, buscou-se investigar, inicialmente, os fatores motivadores à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), de acordo com a visão dos estudantes, para, em seguida, delinear estratégias de atividades de leitura, escrita, fala e escuta, envolvendo os elementos levantados.

A fim de alcançar os objetivos propostos, foi empregada uma série de procedimentos que incluíram a aplicação de questionários e a análise de dados, para propor estratégias e uso de recursos com vistas a alcançar um ensino de língua inglesa mais motivador, interativo, integrativo e efetivo, baseado na visão dos estudantes a respeito de como deveriam ser as aulas.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

A pesquisa em questão foi fundamentada em uma metodologia qualitativa a qual preconiza que os procedimentos metodológicos estejam vinculados à interpretações e associações as quais propiciarão a geração de resultados. Essa pesquisa também se caracteriza por ser uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que fizemos uso da bibliografia existente disponível acerca da temática para embasar o estudo.

Inicialmente, levantamos os estudos bibliográficos que dialogavam sobre uma abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de LEs, sobre estratégias motivacionais, a fim de compilar informações para propor as atividades que contemplassem as quatro macros habilidades de uma LE: escuta, escrita, fala e leitura.

Em seguida, passamos à elaboração do questionário que buscou identificar fatores que os estudantes consideram motivadores e de seu interesse no processo de ensino e aprendizagem de LEs.

Na sequência, delineamos atividades de leitura, escrita, fala e escuta envolvendo os elementos levantados nas teorias e apontados pelos estudantes no questionário, de modo a privilegiar suas considerações e interesses.

Em seguida, passamos à aplicação de tais estratégias nas aulas de língua inglesa, a fim de verificar se elas, de fato, promoviam e incentivavam a aprendizagem.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a redigirem uma narrativa, na qual abordaram os efeitos das aulas ministradas por meio das estratégias empregadas. Os dados foram, então, tabulados e analisados de acordo com a sua recorrência.

Um conjunto de textos foram lidos e discutidos para que se formasse uma série de conceitos necessários à pesquisa.

Dentre eles, a definição de ciência, informações sobre os comportamentos dos adolescentes e como reagir a isso, explicado por Girardi (2014), que afirma: “A culpa é dos hormônios [...], portanto nem sempre as palavras ditas de maneira agressiva ou arrogante são fruto da falta de educação [...] e para quem quer conquistá-las a saída é agir de forma firme, mas respeitosa”. Essa informação nos auxiliou na etapa da aplicação do questionário e também na execução das atividades em sala, visto que buscamos dar aos estudantes autonomia para que optassem por responder ou não às questões e que o realizassem com tranquilidade.

Com relação a uma abordagem comunicativa para o ensino e aprendizagem de LEs, de acordo com Carneiro (2012), essa abordagem surgiu para propor um ensino de LE que vislumbrasse uma aprendizagem para além das repetições de frases preconcebidas, na qual fosse levada em consideração a contextualização das atividades, o público aos quais se destinam, ou seja, um ensino-aprendizagem de LE, baseado na interação, no qual frases isoladas e individualizadas dão lugar à prática do discurso.

Essa prática é vista como uma produção contextualizada, construída pensando-se no momento de sua produção, nos interlocutores que participam da situação de comunicação, na finalidade do ato comunicativo, enfim, uma prática que leva em

consideração todos os elementos que estão envolvidos na situação de comunicação, priorizando a função de determinado ato comunicativo.

Segundo Almeida Filho (2005) apud Carneiro (2012), abordagem é “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até crenças, ainda que só implícitas sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. O conceito de abordagem, sob este viés, abarca diversos outros elementos e essa nomenclatura mostra-se adequada aos procedimentos metodológicos propostos pela AC para o processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que ela não se caracteriza como um método de ensino, mas como um conjunto de procedimentos que podem conduzir professores e alunos a desenvolverem, nas salas de aula de LE, uma perspectiva comunicativa que contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

De acordo com Cardoso (2003) apud Carneiro (2012), o ensino por meio de uma abordagem comunicativa pode ser realizado a partir dos seguintes aspectos: a) não é enfocada a sistematização das estruturas, funções e pontos gramaticais ensinados; b) as atividades de resolução de problemas ou tarefas constituem o principal núcleo de ensino e aprendizado; c) a linguagem é aprendida e adquirida através da prática ao longo do tempo e não através de experiências isoladas; d) a proficiência é desenvolvida gradualmente; e) não há um único método considerado correto; f) instruções gramaticais nascem da necessidade destas para a comunicação; g) o ambiente da sala de aula deve promover a comunicação; h) a sala de aula é uma “ilha” cultural, um evento social; i) todas as habilidades da língua são utilizadas, já que elas vêm em conjunto, em variadas combinações nas atividades comunicativas.

Nesse sentido, de acordo com Cardoso (2003), a abordagem comunicativa propõe que o ensino-aprendizagem de LE ocorra por meio da interação entre os participantes do evento de aula, da negociação de sentidos, do desenvolvimento das quatro habilidades de forma conjunta, da aprendizagem adquirida por meio da prática da linguagem em *atividades comunicativas*.

No que concerne às estratégias de gerenciamento da motivação, segundo Dörnyei (2001) elas podem ser vistas como técnicas que fomentam o comportamento de um indivíduo rumo à conquista de uma meta. Nesse sentido, elas podem ser consideradas movimentos voluntários que ocorrem em meio ao processo de aprendizagem e que influenciam no nível de motivação dos estudantes ao longo do processo.

Assim, as estratégias motivacionais são de importante relevância ao processo de aprendizagem, já que podem impulsionar, estimular, contribuir para a incitação e

manutenção da motivação ao longo da realização de uma tarefa, interferindo na sua consecução, nos resultados obtidos, além de poder influenciar o nível de motivação para a realização de futuras atividades.

## 2.1 ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário a ser utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa consta no quadro a seguir:

- **Quadro 2**

Questionário de Pesquisa

Data de aplicação: 22/03/2016

### QUESTIONÁRIO

#### **Pesquisa de iniciação científica na área de Língua Inglesa**

Pesquisadora: Allanys Maria Duarte Pereira

Orientadora: Professora Lílian Carneiro

1. Quais os seus objetivos na aprendizagem da língua inglesa? Aonde esse conhecimento pode te levar?
2. O que te levou a querer aprender inglês? Quais os aspectos da cultura inglesa mais te atraem?
3. Por quais meios você escolheria aprendê-la? Quais recursos você julga serem mais motivadores?

## 2.2 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário foi realizada no dia vinte e dois de março de dois mil e dezesseis. Ele foi aplicado nas duas salas do terceiro ano do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Santa Luzia.

Foram respondidos 47 questionários.

É importante destacar que, como previsto em um artigo oriundo da revista Escola, edição de setembro de 2014, escrito por Girardi (2014), lidamos, na sala de aula, com diversificadas atitudes negativas como: desinteresse; agressividade verbal; arrogância;

rebeldia e resistência às atividades propostas. Entretanto, cada ação dos estudantes foi devidamente respondida de acordo com as recomendações de Girardi (2014).

Pontuamos que, ao propor a aplicação de um questionário, sabemos que os resultados não podem ser controlados, uma vez que é dada liberdade para que os respondentes optem por responder ou não às questões. Nesse sentido, salientamos que houve casos de questionários inteiros descartados devido à ausência de resposta.

## 2.3 DELINEAMENTO DE ESTRATÉGIAS

Para atender às quatro macro-habilidades do ensino e aprendizagem de LEs, discriminadas como escuta, escrita, fala e leitura, bem como à temática da disciplina de língua inglesa, na qual os estudantes participantes estavam matriculados, e, por fim, aos objetivos, recursos e atrativos pontuados pelos estudantes em resposta ao questionário, foram traçadas atividades didáticas que contemplassem todos os itens citados e que fossem acessíveis para adoção em todo o ambiente escolar.

Dessa forma, seguem as atividades elaboradas e realizadas em sala de aula:

1º. Foi exibido o episódio 23 da quarta temporada da série *Eu, a patroa e as crianças* (*My wife and kids*) sem legenda e em inglês, para que fosse desenvolvida a competência *listening* do programa de ensino:

Título do episódio: **"Calvin Goes to Work"** (Calvin volta ao trabalho) exibido na data de 25 de fevereiro de 2004.

Michael contrata Calvin, que apronta inúmeras confusões. Enquanto isso, Franklin ajuda Claire em um trabalho de ciências e depois, para apresentar um seminário ele coloca um *Walk Talk* nela e responde todas as perguntas para ela, mas no final acabam sendo desmascarados por Michael.

✓ Foi proposta a escrita de narrativas com o feedback da aula realizada.

2º. Em seguida foi aplicado um quiz em língua inglesa, relacionado ao episódio apresentado, no qual o resultado apontaria para um comportamento adequado no ambiente de trabalho, desenvolvendo dessa forma o *reading* dos estudantes e fazendo-os ler e analisar cada questão.

Link do quiz: <https://goo.gl/PvQruF>

✓ Foi proposta a escrita de narrativas com o feedback da aula realizada.

3º. A penúltima proposta foi a escrita de um status publicado no *Facebook*, de no mínimo três linhas, em inglês, que contemplasse a temática do trabalho. Entretanto houve

tensões pertinentes à privacidade dos estudantes, os quais questionaram ser invasivo postar tal status em suas redes sociais particulares e consideraram que o rompimento das barreiras entre a vida pessoal e os trabalhos escolares é intrusivo, além de considerarem ser problemático postar publicamente possíveis erros gramaticais de língua estrangeira em suas redes.

A solução encontrada, sem prejuízo às ambições da atividade, foi que aqueles que não se sentissem confortáveis para postar publicamente os status poderiam enviá-lo, via *WhatsApp*, para a bolsista e a orientadora de forma a não se exporem, mas também não deixarem de integrar a atividade. Dessa forma, foi integrado o *writing* nas estratégias propostas por essa pesquisa, desenvolvendo a escrita.

- ✓ Foi proposta a escrita de narrativas com o feedback da aula realizada.

4º. Já a última prática foi uma pequena gincana realizada em sala de aula de nível multi educativo com o desenvolvimento em todas as macro-habilidades (*speaking, writing, reading, e listening*) e foi dividida em exercícios simples que seguem:

- ✓ Separar a sala em duas equipes e definir um capitão;

- ✓ Cada grupo indica três profissões em inglês (sendo auxiliados pelo dicionário online acessado pelo smartphone deles) e as escreve em papezinhos dobrados;

- ✓ Uma equipe oferece os três papezinhos a um participante eleito do outro grupo que teria de realizar uma mímica com a profissão sorteada até que os participantes do seu time a identificassem e a dissessem em inglês;

- ✓ Posteriormente, o quadro estaria dividido em duas partes – o que fazer e o que não fazer no mercado de trabalho (escrito em inglês) – e após a realização da atividade anterior ao capitão da equipe seria avisado de que haviam palavras presas debaixo das carteiras que indicam atitudes corretas ou não de se realizar no trabalho.

- ✓ Cada grupo teve que coletar e pregar no lado correto do quadro ao menos duas palavras “do que fazer” e duas “do que não fazer” no âmbito profissional;

- ✓ O primeiro time que finalizasse as etapas venceu.

- ✓ Foi proposta a escrita de narrativas com o feedback da aula realizada. Um comentário interessante a expor foi “o desafio faz a gente ri (sic) e brincar e aprendemos assim bem mais”.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As leituras e discussões realizadas ao longo da pesquisa contribuíram para a elaboração do questionário, facilitaram a sua aplicação e guiaram a análise dos resultados.

Durante a aplicação do questionário foram observados alguns aspectos interessantes, tais como a atitude de alguns estudantes, demonstrando extremo interesse no assunto e se empenhando para entender e responder às questões.

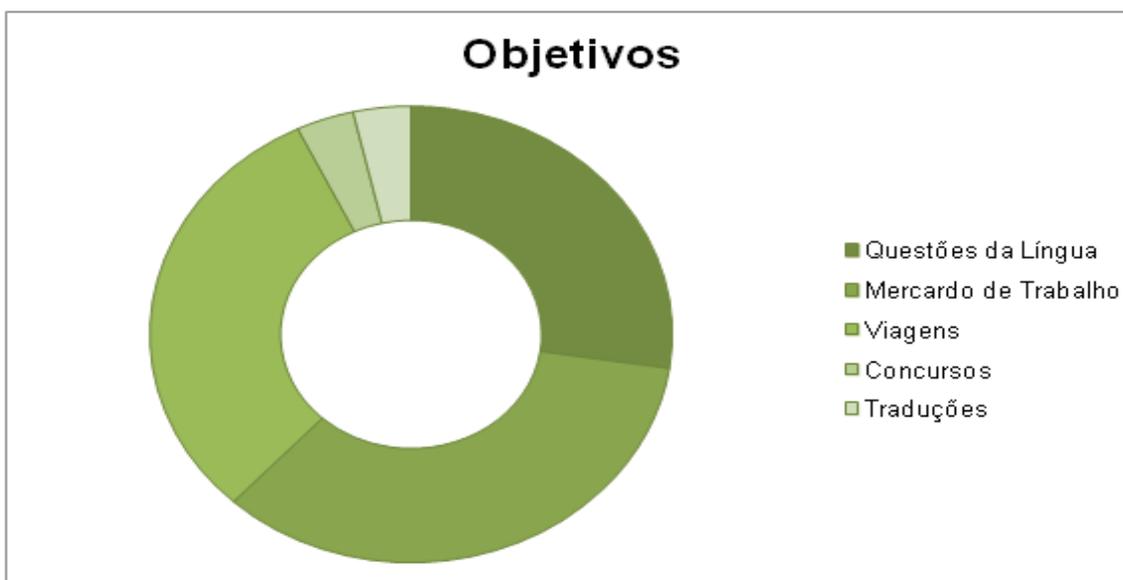
Uma colocação importante sobre a pesquisa é o interesse pelo ponto de vista dos alunos sobre o que eles vão vivenciar, como comprovado em uma das narrativas onde um respondente disse “outro ponto positivo é querer saber a nossa opinião sobre a atividade”, mostrando a visão de um estudante que quer ser ouvido e interferir na forma de ensino e aprendizagem presenciada por ele.

Seguem as questões, por ordem das perguntas apresentadas no questionário, com a respectiva discussão dos resultados obtidos a partir da análise dos dados.

**1) “Quais os seus objetivos na aprendizagem da língua inglesa? Aonde esse conhecimento pode te levar?”**

Na questão 1 as principais respostas giraram em torno de temas relacionados à questões da língua: a) conhecer mais sobre a pronúncia; b) saber a respeito de uma cultura a partir da língua; c) bilinguismo; d) mercado de trabalho – que contemplou o âmbito profissional no Brasil, no qual é cada vez mais exigida a presença do inglês no currículo; e) trabalhar futuramente no exterior; f) viajar, fazer intercâmbios, realizar missões religiosas; g) realização de concursos como o ENEM; h) participação em programas como o Ciência sem Fronteiras; i) realizar traduções de letras de músicas, séries, e até mesmo artigos científicos em inglês;

Vale descrever também as respostas ligadas a questões sociais e de aprendizagem, tais como a do respondente A, que disse: “Meus objetivos (sic) é uma melhor compreensão do mundo, esse conhecimento poderia me levar a conhecer mais o mundo, de forma que eu possa mudar para outros locais e conhecer novas pessoas”; a do respondente B: “A simples busca constante por conhecimento”.



**Figura 1.** Objetivos na aprendizagem da língua inglesa.

**2) “O que te motivou a querer aprender inglês? Quais os aspectos da cultura inglesa mais te atraem? ”**

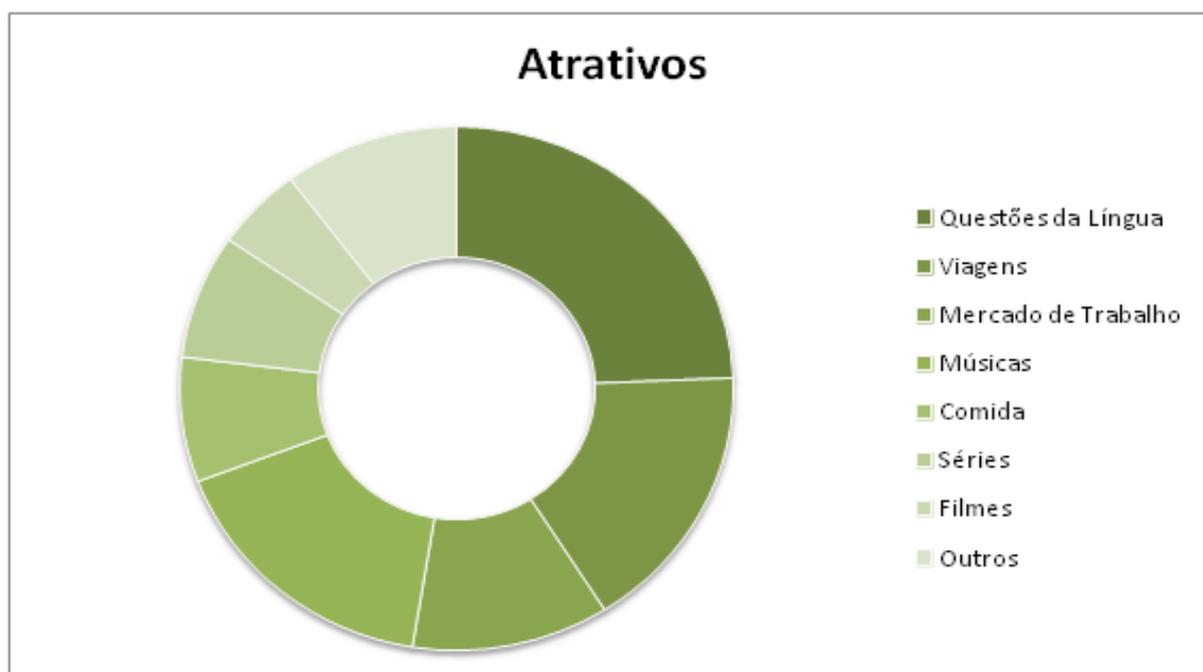
Na questão 2 houve uma ocorrência maior de diversidade entre as respostas. Além dos temas já abordados nas respostas à questão 1, que corresponderam à maioria das respostas, pudemos observar outros, como sites de compra, comidas, e monarquia, aspectos estes considerados atrativos para a aprendizagem da língua inglesa.

Outra observação que cabe ser relatada foi que as categorias do item acima resumiram vários itens, pois geralmente estes apareciam na mesma resposta, ou seja, quem falava de música, abordava também as séries e filmes. Já na questão 2, essa resposta foi distribuída por itens pelo fato de elas não aparecerem mais nas mesmas respostas.

Outro dado a ser observado é que na pergunta anterior houve o aparecimento de “concursos” como resposta para os objetivos, mas na categoria relacionada à própria língua, surgiu o fator acadêmico, apontando que a escola primária, o ensino fundamental, teria sido a primeira introdução ao inglês para os estudantes e que depois do aprendizado básico teriam se interessado por toda a cultura inglesa. Ainda sobre o aspecto acadêmico, surgiu a questão da faculdade, alguns cursos que exigiam a matéria para a execução da profissão, entre outros.

Essa questão gerou certa polêmica entre as respostas, pois surgiu a questão da cultura inglesa em detrimento das outras culturas do mundo, em especial, a brasileira. Entre essas respostas polêmicas observamos a do respondente C que disse: “[...] a cultura dos

países que falam inglês são as mais interessantes e ricas [...]” depoimento este que entrou em atrito com o respondente D, que despertou o patriotismo e respondeu: “[...] a cultura brasileira me atrai muito mais do que a inglesa [...]”, mas ainda na inconsciente discussão entre os estudantes a respeito da suposta hierarquia cultural, o respondente E afirmou: “[...] toda manifestação cultural tem o seu valor”. Além desse “debate”, obtivemos também questões interessantes ligadas à língua inglesa em si, sua pronúncia, como foi sintetizado pelo aluno F: “O jeito de falar, é charmoso”.



**Figura 2.** O que te motivou a querer aprender inglês.

### 3) “Por quais meios você escolheria aprendê-la? Quais recursos você julga serem mais motivadores?”

Nessa questão, pudemos observar que entre as respostas, a única que prevaleceu em todas as perguntas foi à questão do intercâmbio, viagem, mostrando que visto como objeto de aprendizado, ou lazer, tendo o aluno plena atenção e interesse ao questionário ou não, as viagens são um ponto de extrema relevância aos estudantes da atualidade, aparecendo até em outras questões como nas viagens a trabalho e etc. Além disso, reparamos o padrão existente entre as respostas, uma vez que a questão um teve diversas semelhanças com a questão 2, que, por sua vez, teria apresentado diversas respostas em comum com a questão 3, e as questões com respostas mais diferentes entre si foram observadas entre as questões 1 e 3.

Além dessas analogias baseadas nos resultados finais, há também observações interessantes a se fazer sobre a última indagação, como o surgimento de questões como o uso de ferramentas digitais de diferentes naturezas: videoaula, aplicativos para celular, sob a alegação de poder estudar quando quiser, e até mesmo os slides; além de jogos e brincadeiras para serem aplicados em sala; dinâmicas e conversações, que estimulassem o conhecimento por meio de aulas mais leves, diferentes das convencionais aulas expositivas.

Outra observação advinda da resposta à questão 3 foi a menção ao professor, como o respondente G, que disse: “[...] Professores divertidos (sic) que motivem a gente a estudar [...]”.



**Figura 3. Por quais meios você escolheria aprendê-la.**

Após a análise do questionário foram delineadas estratégias baseadas nos dados coletados, (conforme detalhado no tópico 2.4: “Delineamento de Estratégias”), contemplando atividades com o propósito de tornar a aula de inglês mais motivadora, a partir do que foi relatado pelos estudantes.

Além dos elementos levantados no questionário, as dinâmicas também atenderam à temática já preestabelecida na aula da professora da disciplina, a qual teria relação com trabalho e carreira profissional.

Na sequência passou-se à escrita de narrativas, nas quais os estudantes expressariam suas opiniões, colaborações e críticas às atividades propostas, contribuindo

assim para a conclusão do trabalho, demonstrando por meio deste, o nível de efetividade das estratégias escolhidas e realizadas em sala.

As observações acerca desses procedimentos são mencionadas na sequência:

✓ A série sem legenda rendeu algumas reclamações, mas, nas narrativas, houve relatos apontando os elementos não-verbais como de grande ajuda para a compreensão das cenas;

✓ A realização do quiz promoveu interação entre os estudantes, pois os que não tinham recursos para respondê-lo, acabaram por usar os smartphones dos colegas para a realização da atividade;

✓ Muitos dos estudantes não realizaram a publicação do status pois além das polêmicas discutidas em sala, essa teria sido a única prática a ser realizada fora de sala, o que pode ter contribuído para a sua não realização;

✓ A grande maioria dos estudantes participou com entusiasmo as atividades propostas;

✓ A gincana foi a que contou com o maior arrebatamento estudantil, como demonstrado na tabela abaixo, que sintetiza os resultados obtidos das narrativas realizadas após cada atividade:

**Quadro 3.** Tabela com dados sintetizados a partir da análise das narrativas.

<b>Feedbacks</b>	<b>Positivos</b>	<b>Negativos</b>
Exibição de Série/Resposta ao Quiz	73%	27%
Status na rede social	58%	42%
Gincana	94%	6%

É de grande importância destacar que todas as atividades realizadas contaram com materiais simples que tanto a rede pública quanto a particular tem acesso, tornando possível a todos um ensino de inglês mais motivador, com base no que trazem como interesses os estudantes.

### 3.1 PRINCIPAIS OBSTÁCULOS OU DIFICULDADES ENCONTRADAS

Na confecção do questionário a dificuldade foi na escolha das questões de modo que essas não manipulassem os estudantes para o resultado esperado, além da necessidade de enquadramento em categorias das repostas do questionário para a realização posterior da análise de dados.

Posteriormente, a elaboração do questionário também fez com que lidássemos com as dificuldades da pesquisa, uma vez que foi complicado processar questões que pudessem dialogar com os objetivos da pesquisa e que levassem os estudantes a trazer elementos que contribuíssem para o desenvolvimento das estratégias objetivadas pela pesquisa.

Já na aplicação do questionário, o desinteresse por parte de alguns estudantes e a dificuldade de compreensão por parte de outros, acerca das questões propostas, tornaram mais difícil a tarefa de aplicar e também analisar esses dados.

Durante a elaboração das estratégias nos deparamos com diversos conflitos que giravam em torno dos estudantes: o que eles apreciariam fazer, o que não era cansativo, o que exigiria deles sem gerar desinteresse, o que os levaria a querer descobrir o inglês de uma forma acessível e que atendessem ao que eles teriam anteriormente solicitado. E depois de alguma reflexão, chegamos às atividades ideais.

O delineamento de estratégias ainda teve algumas complicações por ter que atender não só às solicitações dos estudantes, mas também o programa de aula da professora da disciplina.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como intuito buscar estratégias motivadoras, acessíveis e eficientes para atrair um estudante dos dias atuais às salas de aula. Acreditamos ter atingido os objetivos quando pudemos observar, na atitude dos estudantes, o entusiasmo, mesmo em uma atividade didática na qual poderiam se encontrar entediados e com pouca suscetibilidade ao conteúdo.

O estudo pode trazer contribuições ao desenvolvimento científico e tecnológico, pois permitiu que desenvolvêssemos propostas de atividades, geradas dentro de uma

metodologia de embasamento científico, e que trouxe elementos levantados pelos estudantes, gerando uma aproximação destes com o processo de criação das atividades.

As estratégias de atividades criadas impulsionaram o emprego de recursos tecnológicos nas salas de aula, apontando para novas formas de ensinar e aprender, tendo em vista a aproximação da tecnologia das propostas de sala de aula.

Além disso, a pesquisa demonstrou a possibilidade serem adotados recursos tecnológicos como ferramentas de ensino, sem exigir dos educadores grandes recursos e equipamentos de acesso restrito.

A pesquisa mostrou também aos estudantes mais desmotivados e desinteressados que o ambiente escolar pode trazer elementos de lazer que tragam consigo o aprendizado, motivando-os a almejar o conhecimento.

A aplicação do questionário também trouxe aspectos que consideramos interessantes, tais como as observações relativas aos comportamentos dos estudantes frente a uma proposta de atividade, ou até a visão que os professores têm a partir de uma aula planejada, enfrentando desinteresse e até mesmo resistência, assim como previa Girardi (2014), na revista Escola.

Finalmente, pudemos concluir que é agregador ao processo de ensino e aprendizagem que os estudantes possam ser ouvidos no processo de delineamento dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a fim de que sua motivação possa ser promovida.

Pudemos concluir ainda que é possível ministrar uma aula de inglês, assim como qualquer outra matéria, com atrativos que estimulem e motivem os estudantes a desejarem estar em sala de aula.

## 5. REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A.; MÁRTINS, M.H.P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

DÖRNYEI, Z. Motivation to learn a foreign/second language. In: DÖRNYEI, Z. Teaching and researching motivation. Harlow: Longman, 2001, p. 46-100.

GIRARDI, G. **Revista Escola**, 2016.

CARNEIRO, L.M.S. **A produção oral na série Keep in Mind à luz de diretrizes educacionais e das visões interacional, discursiva e comunicativa do ensino-**

**aprendizagem de LE.** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Rio de Janeiro; Vozes, 2015.

## EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS MEDIADAS POR SITES E APLICATIVOS, NAS AULAS DE INGLÊS DOS *CAMPI* DE COLORADO DO OESTE E VILHENA, RO

Gicelma Cláudia da Costa Xavier<sup>1</sup> e Maria Helena Ferrari<sup>2</sup>

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Grupo de Pesquisa em Linguagens – GPeL, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Vilhena, Rondônia, Brasil;
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Grupo de Pesquisa em Linguagens – GPeL, Vilhena, Rondônia, Brasil.

### RESUMO

Neste capítulo o leitor conhecerá um pouco do percurso profissional de duas professoras de língua inglesa do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, nos *campi* de Colorado do Oeste e Vilhena e suas estratégias para se aproximarem mais de seus alunos e criarem uma relação de parceria com esse público de adolescentes em tempos de acelerada evolução tecnológica digital. São relatos de experiências que objetivaram compartilhar sugestões de sites e aplicativos como ferramentas inseridas nas aulas de língua inglesa com intuito de promover maior engajamento e inteiração entre estudantes e docentes. Partindo de um embasamento teórico sólido e necessário que justifica a necessidade de a escola encontrar meios de se aproximar dos estudantes, especialmente os adolescentes, em uma era onde as informações são voláteis e estão a alguns cliques de distância. A inserção de metodologias digitais na prática das docentes se deu a partir de usos de recursos como Padlet, Kahoot, Mentimeter, Duolingo for Schools, Plickers, WhatsApp, Qr-Codes, dentre outros. Aqui foram relatadas especificamente as experiências com uso do Padlet, do Duolingo for Schools e Qr-codes. No âmbito do IFRO, encontrou-se apoio e estrutura que tornou possível tanto a capacitação, parte essencial de qualquer mudança na prática docente, quanto o desenvolvimento de um planejamento flexível e orientado pela equipe de apoio do departamento de ensino. Agradecemos ao IFRO e a todas as pessoas que nos apoiaram durante todo esse percurso.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa, Tecnologias Digitais e Práticas Docente e Discente.

### ABSTRACT

In this chapter the reader will learn a little bit about the professional experience of two English language teachers of the Federal Institute of Rondonia – IFRO, from Colorado do Oeste and Vilhena *campuses*, and their strategies to get closer to their students and develop a partner relationship with this audience of teenagers in times of accelerated digital technological evolution. It will be some experience reports that aim to share websites and apps suggestions as technological tools that were inserted in the English class teaching and

have promoted better engagement and interaction between students and teachers. Starting from a solid and necessary theoretical background that justifies the school needs in finding out ways to come closer to the students, especially teenagers, in an age where information is volatile and are just a few clicks of distance. The insertion of digital methodologies in the teachers' practice occurred by the use of resources like Padlet, Kahoot, Mentimeter, Duolingo for Schools, Plickers, WhatsApp, Qr-Codes, and others. Here, it was addressed, specifically, experiences using Padlet, Duolingo for Schools and Qr-codes. At IFRO, we found support and physical structure that made it possible not only the teachers training, which is essential for any change in the teaching practice, but also to the development of flexible plannings and with the orientation of the support team of the teaching department. We thank them all a lot.

**Keywords:** English Language Teaching, Digital Technologies and Teachers and Students Practices.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Inglesa há muito tem sido discutido no Brasil por meio de diversas instituições, e diversos estudiosos, como secretarias de educação, o British Council, o RELO (Regional English Language Office) da embaixada Norte Americana no Brasil; Ameida Filho; Denilso de Lima; Rocha e Basso; Prado e Cunha; Ferrari; dentre tantos outros, e, contudo, percebe-se que ainda há muito o que refletir e compreender acerca da eficácia do ensino e aprendizagem de inglês, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

Neste capítulo, explanaremos sobre algumas abordagens diferenciadas que, enquanto professoras de língua inglesa, entendemos que foram decisivas para mudar a atitude dos alunos que recebemos no Instituto Federal de Rondônia para cursarem o ensino médio, em relação ao estudo e aprendizagem da língua. Relataremos também, de forma concisa, o caminho percorrido ao longo de nossa formação e atuação profissional para que pudéssemos compreender que a relação professor-aluno deve transcender o ensino tradicional de sala aula.

Compreendemos que, em se tratando de uma língua estrangeira, quanto maior a empatia entre docentes e discentes maiores são as chances de haver motivação e dedicação ao aprender e, ainda, concluímos que todas as mudanças, ou novas experiências que vivenciamos perpassaram e têm perpassado pelo avanço e pela popularização de recursos tecnológicos próprios ou adaptados para a sala de aula e para o ensino de línguas. Além dos recursos tecnológicos, observamos e compreendemos que outro fator de extrema importância no fazer pedagógico é a

capacidade de se (re)ler, se (re)inventar diante das mudanças inerentes ao mundo pós-moderno, observamos que os maiores obstáculos consistem, muito mais, em adaptação e aceitação das inovações tecnológicas do que o acesso a elas. Entendemos, contudo, que os caminhos devem ser trilhados de forma contínua, tendo em mente que estamos sempre em busca dos melhores resultados relacionados a nossas práticas e, cada vez mais, nos convencemos de que esses melhores resultados, nem sempre, estão relacionados às notas exigidas pelo sistema educacional.

Diante do exposto, estabelecemos como objetivo, descrever nossas experiências na adoção de *sites* e aplicativos no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

## 2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

### 2.1 PERCURSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Em algum momento de nossas vidas, no passado, ambas nos formamos em Letras–Português/Inglês. O tempo passou e nos encontramos no Instituto Federal de Rondônia com a missão de ensinarmos inglês de forma que pudéssemos abrir olhares e mentes de alunos, pertencentes a uma diversidade sociocultural muito significativa, em relação ao aprendizado desta língua. De acordo com Terra (2008), “se os alunos provenientes de escolas públicas não usam inglês é porque não sabem como fazê-lo, pois, o que não faltam hoje em dia, são situações discursivas que requerem os usos do inglês” (TERRA, 2008), embasadas no que nos diz a autora, demos início a estudos e tentativas diversas de nos incluirmos em cursos de formação, tanto com o objetivo de melhorar nossas habilidades na língua, quanto para melhorarmos ou ampliarmos nossos conhecimentos metodológicos, a fim de implantarmos em nossas salas de aulas um ensino mais significativo capaz, especialmente, de incluir todos os alunos, por mais diversas que sejam suas origens, em momentos de aprendizagens também diversas.

Nesse sentido, um divisor de águas em nossas vidas profissionais, foi a oportunidade de ambas, apesar de em edições diferentes, participarem de um curso

de capacitação dos Estados Unidos. Esse curso acontece todos os anos, é uma parceria entre o governo brasileiro e o governo norte americano, é o PDPI - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de língua inglesa – Durante a realização do curso, os professores ficam imersos durante cinquenta dias, em atividades variadas com foco, no melhoramento de habilidades linguísticas, planejamento de aulas, metodologias diversas para o ensino de inglês, visitas à escolas, dentre outras. Outra oportunidade singular, foi a participação no curso de imersão – *English Teaching Immersion Program* – promovido pela embaixada dos Estados Unidos. Esse curso foi realizado em São Paulo. Durante 3 dias, 30 professores, mais a equipe do RELO – *Regional English Language Office*, composta por professores americanos e brasileiros, trabalharam com aplicação de metodologias diversas, e na elaboração de um plano de ação para ser aplicado nas escolas de origem, sempre tendo o aluno como centro no processo de aprendizagem, *student learning centered*. Pouco a pouco, e cientes da importância do protagonismo dos estudantes em relação ao seu aprendizado, demos início aos nossos (re)planejamentos ancoradas nas palavras de Gelisli (2009) que assegura

The experience of student, the content, structuring knowledge is of importance in the student centered learning environments [...] Due to active participation of students into learning process, a more permanent and sensible learning is realized (GELISLI, 2009).

A experiência do estudante, o conteúdo, organização do conhecimento são importantes nos ambientes de aprendizagem centrada no estudante [...] Devido à participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, observa-se um aprendizado mais consciente e permanente (tradução própria).

Nossos horizontes realmente foram ampliados, além da grata surpresa de percebermos uma melhora significativa em nossa capacidade de nos comunicarmos em inglês, de forma mais natural, inserindo aspectos do dia a dia de um falante nativo em nossos atos de comunicação com nossos alunos, vimos nossa motivação enquanto professoras de língua inglesa, tornar-se ainda mais pulsante e percebemos em nossos alunos, a mesma reação.

Mas o quê ou em quê mudamos nossa forma de planejar? Mudamos, principalmente, a forma de incentivar os estudantes através da inserção de ferramentas da internet em nosso planejamento, inspiradas no que nos dizem Solomon e Schrum (2010) observamos que realmente os estudantes hoje em dia fazem muitas coisas no mundo virtual, usam muito de sua criatividade, criam, interagem, jogam, estudam, etc. Almeida Filho, afirma que:

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se

transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas (ALMEIDA FILHO, 2008).

Nesse sentido, atentas ao fato de que o mundo virtual tem atraído muito mais a atenção de nossos estudantes do que um contexto tradicional de sala aula, optamos por trazer esse mundo para nossas aulas através de atividades como games, criação de murais digitais, uso de aplicativos para criar baralhos interativos, atividades com QR code, compartilhamento de vídeos através do YouTube e do do WhatsApp.

## 2.2 DESAFIOS

Durante todo esse percurso, os desafios tornaram-se frequentes em nossa rotina escolar, faremos aqui a exposição de alguns dos mais significativos bem como, da forma como lidamos com eles, tendo como objetivo principal o bom desempenho de nossos alunos.

- Teachers' training (treinamento das professoras)
- Students' engagement (engajamento dos alunos)
- Available Resources (recursos disponíveis)

O primeiro desafio foi e está voltado á capacitação no uso de ferramentas tecnológicas para aplicação nas aulas de língua inglesa, tendo como premissa o aluno como centro do processo de aprendizagem, autor de seu fazer acadêmico. Atentas ao fato de que devemos propiciar atividades que permitam inteiração, colaboração, trabalho em equipe, trabalho individual, tendo a *Internet* como uma ferramenta que, segundo Ferrari (2017) “propicia as mais variadas formas de interação com nativos ou aprendizes da língua em estudo”. Nesse contexto, pouco a pouco, após a participação nos cursos realizados fora e dentro do Brasil, passamos a testar, de forma recreativa, algumas ferramentas em nossas aulas, dentre elas, selecionamos para compartilhar nesse relato: Duolingo for schools, Kahoot, Powtoon, Padlet, Plickers, Mentimeter, Quizlet e WhatsApp.

Outro desafio foi o de conseguir o engajamento dos alunos no uso de aplicativos com fins acadêmicos. Verificamos que a maioria dos estudantes usa a internet para fins de entretenimento, logo, implantar uma cultura de uso que exige que procedimentos sejam seguidos para que todos, na referida turma, possam acompanhar as atividades de forma clara, sabendo quais os objetivos a serem alcançados, não foi e não é simples. Contudo, quando envolvidos no processo de planejamento, os estudantes tornam-se os grandes parceiros dos professores. Ao se tornarem parte do processo de criação, eles tornam-se

corresponsáveis para que os resultados sejam os melhores para todos. Essa tomada de consciência, se deve também ao fato de que, segundo Sheskey (2010) *“Today’s students are demanding a change in the classroom because of their ability to gather information faster than any previous generation.”* (os estudantes de hoje em dia estão cada vez mais demandando uma mudança na sala de aula devido à habilidade que eles têm de conseguir informações bem mais rápido do que qualquer outra geração – tradução livre). Além de ser uma geração cujas informações estão mais ao alcance tornando-os mais exigentes, essa geração também se aproxima mais de seus professores quando a dinâmica propõe a inserção da ferramenta *Internet* já que esta faz parte de seu dia-a-dia.

Essa dinâmica, além de aproximar professoras e alunos, os aproxima entre si, e passamos a observar que eles se comprometem um com os outros, se ajudam, se ensinam, se comunicam.

O terceiro, mas não menos importante desafio que queremos compartilhar, é o da disponibilidade de recursos. Chamamos de recursos a *Internet* na escola, os aparelhos celulares dos alunos, os laboratórios de informática e número de máquinas disponíveis, a internet do aluno quando este está fora do ambiente escolar, os aplicativos que, muitas vezes são pagos, para uso em turmas grandes.

Diante dessa realidade, algumas ações foram tomadas para que nenhum aluno fosse deixado para trás no processo. Primeiramente, selecionamos sites e aplicativos gratuitos ou quase totalmente gratuitos para usarmos; descobrimos que muitas versões nos planos básicos e gratuitos já nos atendiam muito bem. Em seguida, criamos atividades em grupos, assim, diminuimos a necessidade de muitos aparelhos conectados ao mesmo tempo, o que exige menos da rede de Internet e elimina o problema de alunos que não têm o celular não poder realizar as atividades; para as atividades realizadas fora da escola – extra-classe, optamos pelo uso do WhatsApp, uma vez que os alunos que não possuíam plano de dados, pudessem participar sem problema, já que verificamos que o uso do aplicativo é liberado pelas operadoras de telefonia, problema de acesso resolvido.

### 2.3 A INSERÇÃO DE SITES E APLICATIVOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA – DUAS EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS

A Educação Profissional tem sido discutida prioritariamente sobre as organizações curriculares e percursos formativos, com maior ênfase em metodologias de aprendizagem voltadas para a construção de competências profissionais. Percebe-se práticas tradicionais

de ensino e busca-se constantemente possibilidades de metodologias ativas na Educação Profissional que possam gerar práticas docentes inovadoras no contexto da formação profissional, superando limitações dos modelos tradicionais de ensino especialmente no que tange ao ensino da Língua Inglesa em cursos Técnicos no Instituto Federal de Rondônia (BARBOZA; MOURA, 2013).

A seguir, narraremos nossa primeira experiência, esta se deu através do uso do mural eletrônico chamado *Padlet* - <https://padlet.com/>. O *Padlet* é um recurso para construção de mural virtual, on-line, colaborativo e gratuito, possibilita aos usuários curtir, comentar e avaliar as postagens de materiais publicados no mural, além de compartilhar com demais usuários para visualização ou edição do mesmo (SILVA; LIMA, 2018).

O projeto com o uso do Padlet ocorreu no IFRO (Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Colorado do Oeste com 7 turmas de primeiros anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (aproximadamente 200 alunos) durante o quarto bimestre de 2018. O *Campus* Colorado do Oeste, possui uma característica diferenciada que é ser um *campus* agropecuário, oferta cursos de graduação em Zootecnia, Agronomia, Tecnólogo em Gestão Ambiental e Biologia e o Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Está localizado na Amazônia Ocidental, ao longo da BR 399, do Município de Colorado do Oeste, Rondônia, região pertencente ao Cone Sul do estado que compreende 7 municípios: Vilhena, Colorado do Oeste, Chupinguaia, Cerejeiras, Cabixi, Corumbiara e Pimenteiras.

O curso técnico em agropecuária é o que recebe anualmente por volta de 200 estudantes ingressantes advindos de diferentes regiões do estado e acolhendo também estudantes do Mato Grosso. A Instituição possui residências estudantis feminina e masculina para aproximadamente 180 estudantes, um atrativo para os candidatos.

Consideramos relevante a caracterização do perfil da Instituição, bem como dos participantes, pois o nível de aprendizagem dos alunos é extremamente diferenciado, o que impacta no desenvolvimento com êxito dos conteúdos priorizados na ementa da disciplina do primeiro ano do ensino médio do Curso Técnico em Agropecuária.

Ao realizar uma sondagem no início das atividades letivas sobre quantos dos alunos teriam estudado a disciplina durante o ensino fundamental, uma grande maioria afirma ter tido a disciplina de língua espanhola e não língua inglesa. Outros, afirmam ter estudado parcialmente espanhol e por motivos de mudança de cidade, ou bairro, iniciaram os estudos de ambas as línguas.

Identifica-se então uma problemática de não linearidade do pensamento, principalmente, de como funciona a língua estrangeira a ser estudada, neste relato tratamos

da língua inglesa. Concomitante à problemática acima, temos a carência de formação de professores na área específica de Letras com habilitação em língua inglesa, principalmente de alunos que cursaram o ensino fundamental em municípios ribeirinhos ou escolas da zona rural.

Diante do cenário exposto encontra-se a importância do trabalho docente frente à motivação para aprender inglês e criatividade no desenvolvimento de metodologias que permitam minimizar a lacuna de aprendizagem desses alunos.

A rotina do aluno de cursos integrados é muito intensa diante de atividades que vão além do ensino, protagonizando a tríade ensino-pesquisa e extensão. Destaco esse ponto, pois, a abordagem para iniciar um conteúdo, faz toda a diferença para a efetivação da aprendizagem. Para este projeto que culminou com o uso do Padlet, o conteúdo destinado foi o *Simple Past*, passado simples, para o desenvolvimento de todas as atividades planejadas foram destinadas 10 aulas de 50 minutos durante o quarto bimestre letivo.

Na primeira aula, foi explorado o que havia sido significativo para eles durante o ano na Instituição. Foi pedido que pensassem em um verbo e compartilhassem com a turma através do *Mentimeter*, essa ferramenta está disponível na internet no link <https://www.mentimeter.com/features/word-cloud>, através de um PIN (senha) de acesso que é repassado para que os alunos entrem e participem. A atividade foi inserir um verbo na forma base que representasse uma ação. A partir dos verbos inseridos por eles, foram convidados à pronunciá-los aleatoriamente e tomar nota em seus cadernos. O próximo passo foi a apresentação da estrutura e formação dos verbos no passado e seus auxiliares para que assim, em aulas posteriores trabalhássemos esses verbos na construção de sentenças.

Para a segunda e terceira aula, o planejamento foi alicerçado pelo uso de recursos áudio visual, eles possuem um papel relevante na solidificação da aprendizagem de língua estrangeira, através deles que situações reais de uso são visualizadas e funcionam como impulso para outras atividades. Sendo assim, foram selecionados alguns vídeos curtos de no máximo 05 minutos, de diferentes personagens, em diferentes locais, falando sobre atividades que fizeram no passado. Nesses vídeos, os verbos eram tanto regulares quanto irregulares. Os alunos assistiram dois deles em sala com o auxílio da professora. Nas aulas 04 e 05, os alunos, através da técnica de *role play*, foram orientados a reproduzirem as falas apresentadas no videoaula anterior. A professora entregou para as duplas a transcrição e tiveram uma aula para treinarem com seus *partners* (parceiros(as) e outra

aula para apresentação. Eles foram avaliados através de observação, seguindo critérios de entonação, pronúncia, postura.

Caminha-se para a finalização do processo de aprendizagem através do desenvolvimento da habilidade escrita. Foi apresentado aos alunos durante a sexta aula, diferentes tipos de textos que utilizam verbos no passado como relatórios, biografias de pessoas renomadas e seus feitos, artigos. Assim, os alunos teriam contado com esses verbos agora em situações escritas.

Na sétima aula, foi proposta uma atividade de verificação de aprendizagem por meio da produção de texto descritivo em língua inglesa com prazo de 3 aulas para elaboração e entrega. O tema deveria abordar um período memorável de suas vidas, pensando na postura do docente, o professor do século XXI deve preocupar-se com a promoção da curiosidade do seu aluno, elaborando práticas pedagógicas que proporcionem situações que levem o aluno a aprender a aprender (LÉVY, 2005).

Os critérios a serem seguidos para a produção do manuscrito foram uso de verbos majoritariamente no passado simples, advérbios temporais, sequência cronológica e criatividade. Sabemos que a mudança de ambiente também interfere nos resultados. Por isso, o laboratório de informática foi fundamental para a execução da atividade. Para Csikszentmihalyi (1996) a criatividade é mais facilmente estimulada quando se altera as condições do meio em que o sujeito se encontra inserido. Por este motivo, o contexto digital vem sendo bastante propício para a expressão da criatividade.

O texto foi elaborado e digitado, com permissão para uso de tradutores online de apoio. A professora apresentou três dicionários online Linguee.com, Oxford e Google Tradutor bem como suas particularidades em termos de confiabilidade. Ao passo que suas produções ganhavam “corpo”, percebeu-se, além da riqueza descritiva, a necessidade de socializar com os colegas seus momentos, inclusive pedidos para ilustração começaram a acontecer.

Em meio ao grande interesse suscitado pelas produções dos alunos, chegou então o momento de lhes apresentar ao Padlet. Essa ferramenta foi escolhida por apresentar características colaborativas, por permitir a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente da tradicional sala de aula. Pesquisas sobre a influência desses recursos na aprendizagem traz-nos novas nomenclaturas como a “realidade aumentada” permitida por recursos em vídeos, por meio de fotos, figuras, gráficos, principalmente, no ensino de conteúdos mais abstratos, no caso o estudo dos verbos no passado simples em inglês, principalmente dos verbos irregulares.

Devido à exposição de experiências e simulações pautadas na realidade aumentada o professor tem a oportunidade de reduzir a distância entre o que é ensinado e o que é aprendido pelo aluno (TORI, 2010).

Para a criação dos murais virtuais, primeiramente foi ofertado um workshop aos alunos. Durante duas horas estudantes e professora trabalharam juntos. A professora, detentora da conta de acesso, criou um mural para cada turma, e compartilhou o link de permissão para inserção e socialização dos textos por eles produzidos. Todos os alunos foram incentivados à construção do seu espaço digital, para registro de aprendizagens e reflexões sobre suas memórias (Figura 1).

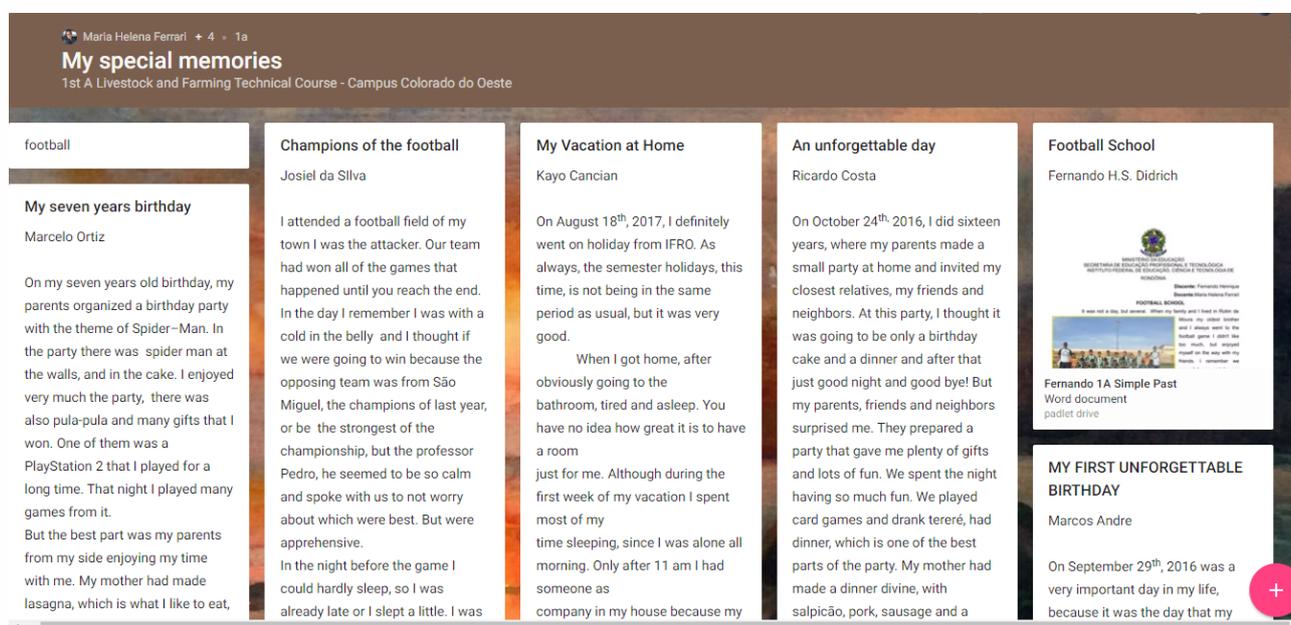


Figura 1. Espaço para reflexões sobre suas memórias.

Cada aluno postou sua colaboração e compartilhou com os demais colegas e professores. Após a finalização das postagens, a professora conclui o mural e compartilhou com os autores, demais professores e eles puderam inclusive compartilhar nas suas redes sociais.

Após a finalização de uma atividade, considera-se importante obter um feedback sobre as metodologias utilizadas sob a perspectiva do aluno, para implementar próximas ações, como pode-se observar no relato abaixo. Salientamos que os relatos que por

questões éticas não serão identificados com os nomes dos estudantes, chamaremos de aluno 1 e aluno 2:

“Estudando a língua inglesa no ensino médio constatei a intrínseca relação entre as metodologias ativas e integradoras, propiciadas pelo uso de ferramentas digitais, e a eficácia no processo de aprendizagem da língua em questão. Com o Padlet, o processo de criação textual fez-se diferente ao ponto em que os objetivos da escrita tornaram-se mais atrativos em relação aos métodos convencionais, abertos ainda ao uso da criatividade e originalidade, possibilitados pela existência de diferentes ferramentas de personalização contidas na plataforma. Além da inovação na exposição de memórias em inglês e no uso da tecnologia no âmbito acadêmico, a ferramenta propiciou a troca de experiência entre nós discentes, o que resultou em uma maior prática de leitura e decodificação do idioma estudado, tornando a produção e postagem de textos um agregado efetivo das diferentes formas de trabalhar a disciplina em questão” Aluno 1.

Podemos dizer que o uso do Padlet contribuiu para mostrar que há outros recursos colaborativos além das redes sociais às quais já fazem parte da rotina dos alunos que podem potencializar processos formativos no ciberespaço, dependendo da metodologia utilizada, como mostra mais um *feedback* do aluno 2, ao final da atividade.

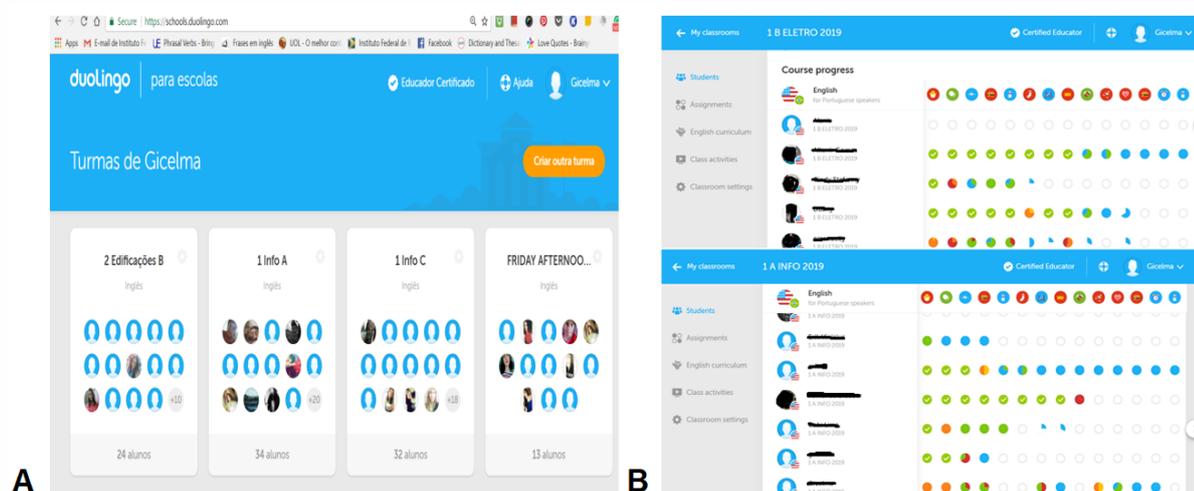
Participar desta atividade foi realmente incrível! Ela me fez repensar em muitos momentos já vividos em minha vida, bons ou ruins, e reviver esse momento colocando as palavras no papel foi uma experiência ótima. Além de colocá-las no papel, aprendi muito, pois era necessário utilizar a língua inglesa no passado simples, o que teve um pouco de desafios, mas com a ajuda de dicionários e recursos da internet, em sites e com aulas gratuitas que facilmente se encontra, consegui realizar a atividade com muito êxito. Fazer essa atividade me ajudou muito com meu inglês e me incentivou a continuar estudando essa língua. Além de poder ver as lembranças e memórias dos meus amigos e conhecê-los um pouco mais, o que me ajudou a querer fazer novos amigos. Foi uma experiência incrível! Aluno 2.

Nosso segundo relato tem como contexto o IFRO/ *Campus* Vilhena. Localizado na zona urbana da cidade de Vilhena, cone sul do estado de Rondônia. Diferentemente do campus de Colorado do Oeste, este não é um campus de período integral, fator que limita, de certa forma, nosso tempo para desenvolvimento de atividades extras com os estudantes. São ofertados os cursos técnico em Informática, Edificações e Eletromecânica integrados ao ensino médio; em nível superior são ofertados os cursos de graduação em Matemática, Arquitetura e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Nossa atuação se dá nos primeiros e segundos anos dos cursos integrados ao ensino médio. Por serem adolescentes observa-se, facilmente, o perfil de uma geração tecnologicamente ativa, e esta não é uma característica específica dos alunos dos cursos de informática, mas sim de uma geração, definida por Marc Prensky (2001) como nativos digitais. Assim sendo, e circundada pela tecnologia, a escola não pode negar esta realidade, ao contrário, como dissemos anteriormente nesse capítulo, precisamos nos

aproximar de nossos estudantes e o caminho em comum que vislumbramos é a inserção de ferramentas que irão envolvê-los nesse mundo tecnológico e digital guiado pela internet e, que também os motivem ao aprendizado da língua inglesa.

Nesse sentido, a inserção do Duolingo for Schools (<https://schools.duolingo.com/>) foi uma de nossas escolhas. Conforme mostrado na figura 2a, as turmas foram cadastradas, os alunos inseridos, através de um link a eles disponibilizado. Alguns alunos já conheciam a plataforma, porém, essa versão para escolas vai além do uso individualizado. Ela permite que o professor crie tarefas, lance desafios, acompanhe o progresso dos alunos praticamente em tempo real ou em períodos acertados com a turma, conforme demonstrado na figura 2b.



**Figura 2.** Duolingo for Schools.

A proposta de inserirmos as atividades do Duolingo como parte de nossa rotina, estimulou os alunos a compartilharem suas conquistas e criarem clubes na própria plataforma para trocar experiências e praticarem em forma de campeonatos. O resultado positivo pode ser observado, quando, ao trabalhar os conteúdos previstos nas ementas dos cursos, a professora identificou claramente o avanço de muitos alunos nos quesitos vocabulário, pronúncia, estrutura da língua, pois eles mesmos diziam “*aprendi no Duolingo professora*”. Além dessa plataforma, aplicativos como Kahoot, Plickers e Quizlet tornaram-se parte de nossas aulas, todas ferramentas online, assim como o Padlet e o Mentimeter já relatados anteriormente. No entanto, sabemos que não podemos nos colocar totalmente dependentes de redes de conexões, que nem sempre estão disponíveis em nossas escolas. Assim, o Qr Code também se tornou parte de nossa experiência, pois nos permiti

criar uma atividade e aplicá-la em sala de aula, ou outro ambiente, sem a necessidade de usar a internet, mas mesmo assim coloca os estudantes totalmente envolvidos com suas ferramentas – os celulares – que são necessários para realizarem a leitura e descobrirem o enigma que lhes fora entregue para desvendar, conforme figura 4.



**Figura 4.** Alunos utilizando os celulares.

Na atividade acima retratada, a turma foi dividida em grupos. A professora planejou duas aulas de cinquenta minutos cada, para a realização da tarefa que foi desenhada para exercitar o conteúdo referente às contrações na língua inglesa. Foi escolhida a música *Gotta be Somebody* da banda Nickelback. A escolha foi feita por sorteio, através do <https://wheeldecide.com/>, outra ferramenta com a qual podemos elaborar atividades muito interessantes para nossas aulas. A tarefa consistiu em, através de um leitor de Qr code instalado em seus celulares, as equipes teriam que organizar a música na sequência correta, fazendo a leitura dos códigos. Os códigos foram colados em um cartaz para conferência, que foi feita pela professora e por um representante de cada equipe. A equipe que primeiro concluiu foi a vencedora e destacou todas as ocorrências de contrações na letra da música, além de destacarem, foram questionados pela professora no que se refere, por exemplo, à forma completa das palavras, sem as contrações, à diferença de pronúncia, quando falamos e quando cantamos, nesse momento todos puderam compartilhar suas observações, dúvidas e colaborarem com outros exemplos de formas comuns da língua.

As experiências aqui relatadas nos serviram como revigoramento de nosso fazer docente. Tardif (2000) afirma que:

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo (TARDIF, 2002).

É com esse olhar que temos procurado nos ajustar para educação do século XXI. No qual construir relações humanas, individuais e sociais, tem se apresentado como um desafio constante diante da efemeridade dos relacionamentos, especialmente, se tratando dos adolescentes, nosso “objeto de trabalho”.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências que aqui relatamos, as fizemos com o intuito de, possivelmente, inspirar outros docentes que sentem a mesma necessidade de maior aproximação com essa geração digitalmente ativa e, ao mesmo tempo, como recursos ou ferramentas, de enfrentamentos das dificuldades em relação à aprendizagem da língua inglesa, um de nossos grandes desafios. Reconhecemos que a evolução tecnológica, assim como a língua inglesa, está em todas as partes, não importa a classe social, devemos, portanto, abrir nosso olhar em busca de um fazer pedagógico que nos aproxime dos nossos alunos, que os aproximem um dos outros.

Ao propormos atividades diversificadas, aumentamos a possibilidade de todos os estudantes, em algum momento, serem atingidos diretamente e se envolverem nessas atividades, por mais variados que sejam os perfis presentes em nossas salas de aulas. Nossa missão é nos mantermos motivados e também motivar nossos alunos, embora haja aqueles que dizem que motivação vem de dentro para fora e que, portanto, pessoas não motivam pessoas, não queremos entrar no mérito dessa discussão, já que, para essas professoras que aqui se apresentam, o resultado tem sido observar seus alunos bem mais motivados, engajados e com o espírito de colaboração mais aguçado que em outras épocas de suas práticas docentes.

### 4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Senac**, v. 39, n.2, p.48-67, 2013.

British Council, **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em: 20/03/2020.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. Nova York: Harper Collins. 1996.

FERRARI, M.H. **O Uso de Novas Tecnologias no Processo de Ensino da Língua Inglesa**. República da Moldova: Novas edições Acadêmicas: 2017

GELISLI, Y. **The effect of student centered instructional approaches on student success**. Disponível em: <[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000871\(2009\)](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000871(2009))>. Acesso em: 19/03/2020.

LÉVY, P. **O que é virtual**. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora 34. 2005.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000871\(2009\)](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000871(2009))>. Acesso em: 15/03/2020.

SHESKEY, B. **Creating Learning Connections with Today's Tech-Savvy Student**. In: JACOBS, Hayes Heidi (org.) Curriculum 21 Essential Education for a Changing World. Virgínia, USA: ASCD, 2010.

SILVA, P.G.; LIMA, D.S. Padlet como Ambiente Virtual de Aprendizagem da Formação de Profissionais da Educação. **Revista Renote Novas tecnologias na educação**, v. 16, n. 1, 2018.

SOLOMON, G.; SHRUM, L. Web 2.0 How-to for Educators. The indispensable companion to web 2.0: new tools, new schools.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRA, M.R. **Um Recorte do Letramento em Inglês no Brasil: O ponto de Vista do Aprendiz Adulto**. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades – Reflexões para Professores e Formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC. 2010.

## GLOSSÁRIO PEDOLÓGICO COLABORATIVO BILÍNGUE (INGLÊS X PORTUGUÊS) COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

**Stella Cristiani Gonçalves Matoso<sup>1</sup> e Maria Helena Ferrari<sup>2</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Laboratório de Solos, Campus Colorado do Oeste, Colorado do Oeste, Rondônia, Brasil;

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Colorado do Oeste, Colorado do Oeste, Rondônia, Brasil.

### RESUMO

Diante das exigências e expectativas atuais de uma educação inovadora e transformadora, desenvolveu-se no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste* um projeto de ensino interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Inglês e Solos. A Língua Inglesa é considerada pela ciência como a Língua Franca no mundo, código de comunicação não só falada como também na escrita, principalmente acadêmica. Com isso, o projeto de ensino foi desenvolvido a fim de construir um glossário bilíngue Inglês x Português de terminologias técnicas para atuantes na área de Solos, com o intuito de potencializar a leitura de textos técnicos científicos da área de Solos e desenvolver técnicas de leitura para fins específicos em Língua Inglesa. O público-alvo do projeto foram 100 alunos, subdivididos em 24 grupos. O ambiente virtual de aprendizagem foi o canal para o desenvolvimento do projeto, nele foi aberta uma sala virtual disponibilizando textos científicos pré-selecionados pela docente da área Solos. As instruções quanto às técnicas de leitura e seleção de termos foram dadas pela docente da área de Língua Inglesa. A viabilidade do projeto dá-se por inserir o aluno no seu processo de aprendizagem, ao ler os textos, os alunos além de identificar os termos abstraem informações importantes sobre a área. Outro fator importante é a diminuição do número de atividades não-presenciais do curso técnico, visto que os alunos possuem 18 disciplinas com 18 atividades não-presenciais diferenciadas.

**Palavras-chave:** Glossário, Solos e Língua Inglesa.

### ABSTRACT

In view of the current demands and expectations of an innovative and transformative education, an interdisciplinary teaching project involving the subjects of English and Soils was developed in the Livestock and Farming Technical Course of the Federal Institute of Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*. The English language is considered by science as the lingua franca in the world, a code of communication not only spoken

but also in writing, mainly academic. With this, the teaching project was developed in order to build a bilingual English x Portuguese glossary of technical terminologies for those working in the Soil area, in order to enhance the reading of scientific technical texts in the Soil area and develop reading techniques for specific purposes in English. The target audience of the project was 100 students, subdivided into 24 groups. The virtual learning environment was the channel for the development of the project, where a virtual room was opened, providing scientific texts pre-selected by the teacher of the Soils area. The instructions regarding reading techniques and selection of terms were given by the teacher of the English Language area. The feasibility of the project is given by inserting the student in their learning process, when reading the texts, the students in addition to identifying the terms, they can also abstract important information about the area. Another important factor is the decrease in the number of non-classroom activities in the technical course, since students have 19 subjects with 19 different non-classroom activities.

**Keywords:** Glossary, Soils and English Language.

## 1. INTRODUÇÃO

Uma característica predominante nos diversos atores do contexto educacional, atualmente, é a expectativa crescente de mudanças. Nesse sentido, observa-se que a escola falha em relação ao ensino de línguas, em especial sobre o léxico. Esse é um grande desafio, pois envolve o uso da ferramenta dicionário, o que causa descontentamento aos alunos. Entretanto, é uma ferramenta muito útil se o professor estiver aberto a inovações e souber motivar o aluno a utilizá-lo.

Nas últimas décadas, o perfil do aluno mudou muito. A escola também vem se transformando e sobrevive, hoje, em um contexto socioeconômico que impõe expectativas de desempenho cada vez mais elevadas. Espera-se que os egressos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sejam capazes de transitar com desenvoltura e segurança em um mundo cada vez mais complexo e repleto de tecnologias inovadoras. Trataremos aqui, sobretudo, do ensino de vocabulário técnico, uma área rica de investigação linguística que ainda precisa ser mais explorada.

Nosso estudo teve o objetivo de elaborar uma proposta pedagógica destinada à construção de um glossário pelos estudantes com vistas à ampliação do vocabulário técnico. É relevante enfatizar também que a definição de palavras e termos desempenham um papel fundamental na comunicação, na leitura dos diversos gêneros literários nas diversas áreas, bem como na construção de diversas perspectivas do conhecimento.

Neste trabalho a proposta com o léxico tem uma abordagem interdisciplinar, visto que no glossário construído, os termos se relacionam às disciplinas de Língua Inglesa e Solos. Assim, as reflexões teóricas e práticas narradas a seguir levarão docentes e pesquisadores a novas perspectivas sobre o ensino e uso do léxico.

## 1.1 RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e que gere habilidades em resolver problemas. Araújo (2011) resume a situação atual na necessidade de reinventar a educação, tendo em vista que o modelo tradicional de escola, consolidado no século XIX, “tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século 21” e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo.

Do ponto de vista de habilidades básicas, é preocupante notar que algumas instituições estão pouco desenvolvidas no processo de aprendizagem em EPT. Nos cursos da área tecnológica, por exemplo, existem sete habilidades básicas que estão faltando na formação de nossos jovens: (1) fazer boas perguntas; (2) nomear objetos tecnológicos; (3) modelar processos e sistemas qualitativamente; (4) decompor problemas complexos em problemas menores; (5) coletar dados para análise; (6) visualizar soluções e gerar novas ideias; e (7) comunicar soluções de forma oral e por escrito (GOLDBERG, 2009).

Adotar a interdisciplinaridade é trazer à prática docente uma reviravolta, que dispensa o comodismo e acelera a busca de novos caminhos para que se obtenha uma aprendizagem significativa ao envolver as disciplinas de Língua Inglesa e Solos, disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Rondônia *Campus* Colorado do Oeste. A interdisciplinaridade envolve todo um contexto de planejamento, experiências e pensamentos. Deve-se observar que poucos fazem de forma consciente e planejada.

Os professores da Instituição além de terem a carga horária dedicada ao ensino, também desenvolvem ações de pesquisa e extensão. Assim, o tempo destinado ao planejamento deveria envolver professores das áreas afins e técnicas para que esse plano viesse a atender aos benefícios que o trabalho interdisciplinar traz para a aprendizagem do aluno. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais deveriam planejar juntos os

professores de Línguas Estrangeiras Modernas, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Ampliando essa abordagem, nasceu a ideia integrar disciplinas do núcleo básico e profissionalizante, por meio da construção do Glossário Colaborativo Bilingue Inglês x Português na área de Solos.

Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada (FAZENDA, 2002).

As disciplinas de Solos e Língua Inglesa possuem suas particularidades, porém a visão e os objetivos podem ser trabalhados utilizando o mesmo objeto de estudo: a linguagem, com destaque à prática da leitura. Como fica o ensino de Inglês nesse contexto? Lê-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que outro aspecto a ser considerado do ponto de vista educacional é a função interdisciplinar que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras pode desempenhar no currículo. O benefício das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Sociais, Artes, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Línguas Estrangeiras.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1998).

Observa-se atualmente a forma com que está sendo trabalhada a Língua Inglesa nas escolas, o ensino acaba por se tornar uma simples repetição ano após ano e a disciplina de Língua Inglesa, mais uma disciplina isolada no currículo. Professores de Inglês continuam trabalhando de forma tradicional utilizando frases soltas e descontextualizadas, utilizam o livro didático como único recurso didático. Por isso, Celani (1995) ressalta que se faz necessário.

Proporcionar aos brasileiros a oportunidade de terem seu lugar como participantes do mundo moderno, não só como consumidores do conhecimento produzido no estrangeiro, mas também como contribuidores ativos e eficientes na produção e no desenvolvimento científico e tecnológico internacional.

Planejar, produzir e implementar práticas pedagógicas para a aprendizagem de Língua Inglesa mostram um dos grandes desafios dos professores no século XXI. No entanto, uma compreensão crítica e responsiva dos papéis dos docentes na sociedade

contemporânea se faz premente para oportunizar a construção de projetos pedagógicos teórica e reflexivamente embasados.

Diante disso, o interesse por desenvolver um projeto de ensino sobre a criação do Glossário Colaborativo de tradução de terminologias na área de Solos surgiu ao longo dos anos como necessidade de apoio aos alunos do curso Técnico em Agropecuária frente à dificuldade de interpretação de artigos ou textos em Inglês, ou realização de trabalhos acadêmicos, em função da limitação de tradutores físicos ou online.

Nesse contexto, encontra-se na leitura de manuscritos em Inglês, termos técnicos e específicos que dificultam sua compreensão. Para tanto, este trabalho propõe o desenvolvimento do Glossário Colaborativo Bilíngue de termos técnicos e expressões mais utilizadas na área de Solos. Os termos foram coletados, traduzidos e introduzidos na base de dados da plataforma Moodle. Esta ferramenta será disponibilizada ao público para consulta e, até mesmo, para interação, por meio da inserção de novos termos e expressões.

Espera-se que o desenvolvimento deste glossário vá ao encontro das necessidades do dia-a-dia do acadêmico e profissional, que abrange a visibilidade e acesso à periódicos internacionais, com alto fator de impacto.

## 1.2 EVOLUÇÃO DOS GLOSSÁRIOS

Dicionários gerais registram o léxico de uma língua para abranger a totalidade de palavras e expressões. Adicionam também informações epistemológicas, gramaticais, indicações de uso, contextos, sinônimos (PIRES, 2015). Já os dicionários eletrônicos possuem diversas interfaces, como exemplo o *Michaellis* (UOL, 2020), cujo perfil dos verbetes é textual e descritivo. O *The Free Dictionary* (FARLEX, 2020), apresenta informação textual, icônica e exemplo de pronúncia. A diferença epistemológica entre dicionário e glossário está na abrangência (BOCORNÝ et al., 2011), pois um glossário não se restringe à uma área apenas e não tem pretensão de exaustividade.

Um *corpus* é uma coletânea de textos em formato eletrônico, compilado segundo critérios específicos, considerado representativo de uma língua (ou da parte que se pretende estudar), destinada à pesquisa (BEVILACQUA et al., 2006). Portanto, um *corpus* é menor que um dicionário (SARDINHA, 2004).

A área que trabalha com *corpus* e compilação é a linguística de *corpus*. Linguística de *corpus* ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou de conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para pesquisa

de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se a exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador (OLIVEIRA, 2016).

Os *Corpora* podem ser classificados em: modos - falado (transcrições) ou escrito; tempos - sincrônicos ou diacrônicos, contemporâneos ou históricos; seleções - por amostragem (estático, amostra finita da linguagem como um todo), monitor (dinâmico, reciclável), balanceado (textos distribuídos em quantidades semelhantes); conteúdos - especializados (gêneros ou registros definidos), regionais ou dialetais, multilíngues; autorias - de aprendizes (não-nativos) ou de língua nativa (nativos); disposições internas - paralelas (original ou tradução) e alinhados; finalidades - de estudos (*corpus* a ser descrito), de referência (para contrastar com o corpus de estudo) e de treinamento para desenvolvimento de aplicações e ferramentas de análise (OLIVEIRA, 2016).

A diferença entre as *Computer Assisted Translation* (CATs) e os aplicativos *on-line* de tradução automática é que, basicamente, com as CATs o tradutor mantém a sua função de traduzir cada palavra e preserva a responsabilidade de encontrar a melhor adaptação entre os idiomas de origem e destino. Já a tradução automática *on-line* traduz o texto apenas de forma mecânica. Por isso, não deve ser utilizada para substituir o trabalho do tradutor. Pois, neste caso, ela serve somente como um parâmetro de comparação e de pesquisa sobre a tradução de uma determinada palavra ou texto (PAVEL, 2002).

*Wordlingo*, *iTranslate4.eu*, *MyMemory*, *Google Translator* são alguns aplicativos de tradução automática, utilizados *on-line*. Para o entendimento e utilização destes aplicativos, são disponibilizados na *internet* tutoriais e vídeos.

Quanto ao ensino das línguas estrangeiras no que se refere ao uso científico e técnico, existe o problema das terminologias e a sua inserção num discurso bem formado, ou seja, nas estruturas lexicais de um vocabulário geral de orientação científica. Considera-se relevante o papel dos trabalhos terminológicos de vocação multifuncional no ensino das mesmas. Isto não só no interior de uma língua e cultura, mas também além das fronteiras. Todo o trabalho terminológico deve ter em vista esta transmissão didática dos conhecimentos científicos e dos usos linguísticos que lhes correspondem, isto é, constituir uma lexicografia especial de aprendizagem e uma terminologia didática, disciplina que se preocupa com o ensino das terminologias (JENNIFER, 1998).

Em um contexto comunicativo especializado, quando um profissional experiente lê um artigo, um texto acadêmico ou um manual de sua área de especialidade, é estabelecido o que Pearson chama de *expert-expert communication* (OLIVEIRA, 2010). Nesse caso, pressupõe-se que autor e leitor compartilhem uma mesma linguagem, que exista um

equilíbrio entre o conhecimento emitido pelo autor e compreendido pelo leitor, não havendo, por essa razão, problemas significativos de entendimento. Assim o aluno, ao ler um texto acadêmico de sua área de especialidade, é afetado por uma série de fatores que irão causar um desequilíbrio entre o conhecimento emitido pelo autor e aquele compreendido pelo leitor.

### 1.3 PLATAFORMAS ON-LINE COMO DIVULGAÇÃO DE TECNOLOGIA

Algumas universidades como *Louvain*, na Bélgica e *Macquarie*, na Austrália e empresas como Scania utilizam plataformas *on-line* para permitir a seus alunos, clientes e profissionais o acesso à terminologia das áreas específicas. Exemplos a serem citados são: plataforma *TermWeb* (INTERVERBUM TECH, 2020) e plataforma *StarTerm* (STAR GROUP, 2020).

A construção de glossários e dicionários a partir dessas ferramentas define o público específico para cada área, tanto profissional quanto acadêmica, para isso desempenhar suas atividades. Em 2004, organizações como a União Europeia criaram suas próprias bases de dados terminológicas específicas multilíngue *on-line*, a *InterActive Terminology for Europe* (IATE) (EUROPEAN UNION TERMINOLOGY, 2020).

No Brasil, a atenção dada à produção terminológica deu-se vagarosamente na década de 1990, com a ascensão da informática nos grandes centros Brasília e São Paulo, e posteriormente no Rio de Janeiro e Porto Alegre (FERREIRA; PRADO LEITE, 2003). Vale ressaltar que a publicação dos produtos terminológicos primeiramente foi impressa e posterior ferramentas computacionais foram utilizadas no processo terminológico. O grupo *TermSul* foi o pioneiro no Brasil a utilizar esse processo.

Nesta era digital, percebe-se tendência de uso de ambientes colaborativos *on-line* na produção terminológica, como por exemplo, *TermWeb*, *Termstar*, *Terminus*, *Termwiki*. Outras, como o *e-Termos*, possuem acervo de ferramentas necessárias para todas as fases de construção de um produto terminológico, podendo o usuário encontrá-las disponíveis todas em um mesmo ambiente. Assim, podem facilitar o processo de criação de produtos terminológicos de melhor qualidade e mais próxima das necessidades de seus usuários.

Diante da dificuldade de tradução de termos técnicos na área de Solos, faz-se necessária a criação de recursos modernos que minimizem a dificuldade de se acessar de forma rápida a tradução de dicionários técnicos na área, tanto em meios físicos, como

dicionários impressos, quanto de forma *on-line*, o que dificulta o trabalho do tradutor, pesquisadores e profissionais da área.

A existência de ferramenta colaborativa de termos técnicos em Solos contribuirá com o serviço de tradução de textos prioritariamente científicos, ou técnicos de Língua Inglesa para a Língua Portuguesa. Atualmente, os dicionários existentes na internet, apesar de constantemente atualizar seu repertório, ainda não abordam de forma satisfatória a tradução de vocábulos isolados e não em termos, ou expressões. Muitas vezes não atendendo a necessidade do tradutor, pois há vocábulos que possuem mais de um significado e quando solicitado não faz sentido ao restante da frase. Portanto, é de extrema necessidade a elaboração de produto tecnológico inovador, voltado para a tradução de termos ou expressões na área de Solos.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

A construção do Glossário Colaborativo Bilíngue (Inglês x Português) foi realizada a partir de um Projeto de Ensino interdisciplinar Inglês e Solos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus Colorado do Oeste*. As atividades foram desenvolvidas com aproximadamente 100 discentes, divididos em três turmas de primeiro ano do Curso.

O curso Técnico em Agropecuária destaca-se no Estado de Rondônia nos municípios fronteiriços do Estado do Mato Grosso, por ser pioneiro na área das Ciências Agrárias e pelo seu ensino integral. Assim, o público-alvo do projeto são alunos de realidades diversas, principalmente pelo motivo de que a maioria é semi-residente, o que significa dizer que eles se deslocam de diversos municípios para estudarem no IFRO-Colorado e o tempo de deslocamento influencia significativamente na qualidade e disponibilidade para realizar os deveres extraclasse.

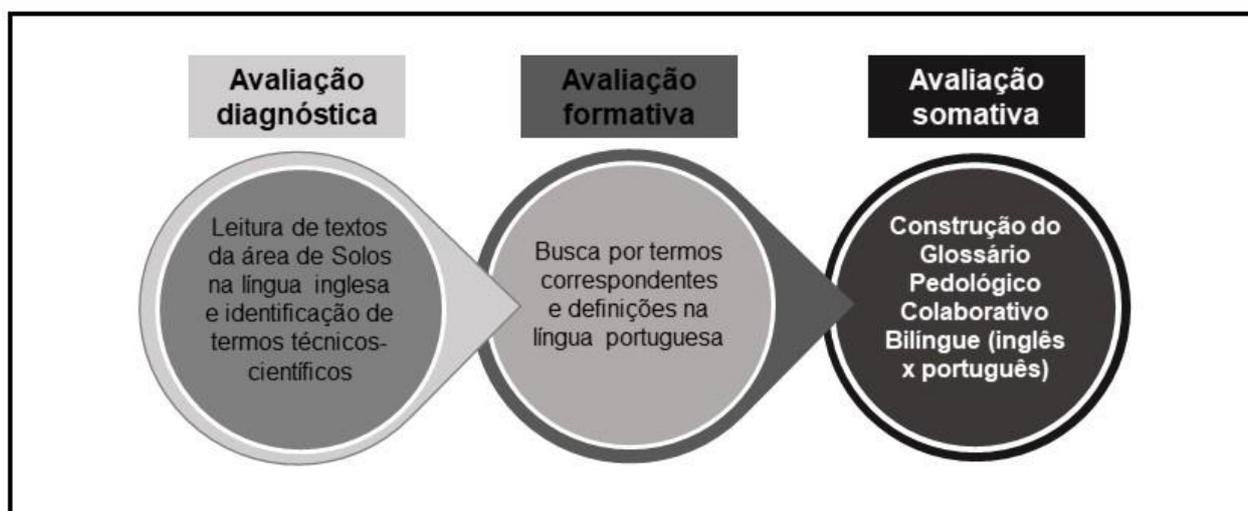
A maioria dos alunos é conculinte do Ensino Fundamental em escolas públicas com um turno de atividades escolares, matutino ou vespertino com geralmente oito ou nove disciplinas. Portanto, os ingressantes do Ensino Médio na modalidade técnica e integral passam por um processo de adaptação principalmente nos primeiros bimestres ao se depararem com 18 disciplinas e uma carga horária elevada de estudos, além do tempo de

deslocamento dos municípios de origem para escola. Apesar de toda a recepção da equipe pedagógica para minimizar esses impactos com os alunos, ainda há muitos desafios a serem superadas.

Durante reuniões de Colegiado de Curso e encontros de formação pedagógica é solicitado aos docentes o desenvolvimento de projetos integradores e aulas interdisciplinares, pensando em otimizar a aprendizagem e integrar as disciplinas técnicas às disciplinas da base comum. Nota-se, portanto, que há incentivo por parte da Instituição, mas a instrumentalização para que efetivamente o corpo docente se aproprie dessa metodologia em encontros de formação ainda necessita acontecer com mais frequência.

Em reuniões de planejamento as docentes envolvidas analisaram suas ementas e selecionaram os conteúdos aos quais julgaram importantes para a construção do glossário. O conteúdo nuclear ministrado no segundo bimestre letivo da disciplina de Solos do Curso Técnico em Agropecuária é definido como processos e propriedades físicas, químicas e biológicas do solo. E apresenta aos discentes, ainda neófitos na área, uma vasta terminologia técnico-científica. Devido a isso, esse conteúdo foi selecionado para as atividades do projeto.

A metodologia do projeto foi dividida em três etapas, que se corresponderam com os três tipos de avaliação utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, como consta na figura 1.



**Figura 1.** Modelo esquemático da metodologia aplicada.

Para desenvolver as etapas do projeto, cada turma foi dividida em oito grupos, e após, cada grupo recebeu um texto pré-selecionado para realizar a atividade. Desse modo, os oito textos abaixo foram trabalhados em cada turma:

1. Basic soil properties (MCCAULEY; JONES, 2005).
2. Characterization of soil structure and porosity under long-term conventional tillage and no-tillage systems (TAVARES FILHO; TESSIER, 2009).
3. Field assessment of soil structural quality – a development of the Peerlkamp test (BALL et al., 2007).
4. Soil chemical properties related to acidity under successive pig slurry applications (LOURENZI et al., 2011).
5. Soil organic matter and fertility of Anthropogenic Dark Earths (Terra Preta de Índio) in the Brazilian Amazon basin (Cunha et al., 2009).
6. Influence of compost amendment on soil biological properties and plants (VARGAS GARCÍA et al., 2008).
7. Effects of different green manures on soil biological properties and maize yield (TEJADA et al., 2008).
8. Morphology, mineralogy and micromorphology of soils associated to summit depressions of the Northeastern Brazilian Coastal Plains (SILVA et al., 2012).

A seleção dos textos foi realizada pela Professora Dra. Stella Cristiani Gonçalves Matoso, responsável pela disciplina de Solos do curso. Buscaram-se textos publicados em revistas científicas especializadas na área, ou textos produzidos por profissionais especialistas, que abrangessem temas relacionados ao conteúdo nuclear trabalhado no bimestre letivo e que contivessem grande número de termos técnico-científicos da área de Solos. Abaixo na figura 2 visualiza-se a postagem da atividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle juntamente com a disponibilização dos textos.

Foi proposto aos discentes a leitura dos textos em Língua Inglesa, sob a supervisão da Professora Ma. Maria Helena, que os orientou quanto às técnicas de leitura e seleção de termos técnico-científicos, por meio de materiais autênticos que aliam Inglês à área das Ciências agrárias. Quanto as estratégias de leitura, foram disponibilizadas videoaula tanto no ambiente virtual de aprendizagem por meio da plataforma Moodle, como também pelo endereço eletrônico das turmas envolvidas.

Ambiente Virtual de Aprendizagem - Campus Colorado Cursos Neste curso

## Glossário Técnico 2º Bimestre

Prezados Alunos,

Neste bimestre realizaremos uma atividade interdisciplinar que envolve as disciplinas de Língua Inglesa e Solos das turmas 1ºG, 1ºF e 1ºD. A professora Stella selecionou os textos para análise. Assim vocês terão a oportunidade de conhecer e se habituar à terminologia técnico-científica da área de Ciência do Solo. Portanto, nosso Glossário será bilíngue. O que proporcionará maior apropriação da terminologia, além de oportunizar aprofundamento nos estudos da Língua Inglesa, que é de suma importância dentro das Ciências Agrárias. Os textos foram encaminhados por e-mail, juntamente com a planilha modelo.

Aproveitem a atividade e bons estudos!

Profa. Stella C. G. Matoso  
Profa. Maria Helena Ferrari

Textos Referenciais

- 1-BASIC SOIL PROPERTIES.pdf
- 2-SOIL STRUCTURE AND POROSITY.pdf
- 3-Field assessment of soil structural quality.pdf
- 4-SOIL CHEMICAL PROPERTIES (1).pdf
- 6-Soil Biological Properties.pdf
- 7-green manures on soil biological.pdf

Download da pasta

**Figura 2.** Imagem da atividade proposta aos discentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Vale destacar que foi necessário ensiná-los a utilizar ferramentas síncronas e assíncronas de tradução, visto que em aulas presenciais foi evidenciado que os alunos não sabiam realizar a busca de um vocábulo em um dicionário impresso. Nesse sentido, os alunos receberam orientações por e-mail e em encontros destinados ao atendimento aos alunos, realizados semanalmente, durante aproximadamente um mês.

Os alunos foram orientados a identificar os termos da área de Solos que eles tivessem dificuldade para relacionar a um conceito ou uma definição. Cada grupo elaborou, então, uma lista com todos os termos (em Inglês) identificados no processo de leitura dos textos propostos.

O passo seguinte foi buscar a correspondência e a definição de cada termo na língua portuguesa. As planilhas foram então corrigidas pelas professoras das duas disciplinas envolvidas no projeto, reenviadas para os discentes por e-mail com as observações necessárias para a adequação da linguagem técnica, principalmente causada pela tradução literal e não técnica.

Em uma terceira etapa, os discentes alimentaram a ferramenta Glossário do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado no IFRO, que ficou disponível para toda a turma ao longo do ano letivo.

### 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A Educação Profissional e Tecnológica permite o desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem significativa, sendo assim, concretizou-se aqui além da interdisciplinaridade o uso de ferramenta tecnológica que acompanha as inovações advindas do século XXI através do uso da Plataforma *Moodle*. Insere também o ensino da Língua Estrangeira Moderna Inglês como canal de acesso à informação e vertendo o trabalho de tradução de modo a facilitar o acesso a informação técnica da área de Solos.

#### 3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Durante a etapa de leitura dos textos propostos e busca pelos termos técnicos científicos da área de Solos, os alunos desenvolveram uma tabela organizando esses termos (Figura 3). Houve dificuldade dos alunos na seleção dos termos por não terem domínio técnico da leitura científica na língua materna, e por estarem cursando o segundo bimestre, tendo pouco contato até então com a linguagem técnica. Desse modo, foi possível elaborar um diagnóstico do conhecimento das turmas sobre a terminologia pertinente à disciplina de Solos. E, de modo análogo, observaram-se as dificuldades dos discentes quanto às técnicas de leitura de textos em Língua Inglesa.

A identificação de um termo técnico no texto foi um dos desafios para as pesquisadoras. Observou-se que apesar das orientações sobre ler um texto técnico em língua estrangeira e mais que isso, compreender as informações ali contidas, muitos dos alunos simplesmente usaram leitores digitais para saber do que se tratava a atividade e selecionaram palavras aleatórias simplesmente para “entregar” a atividade. Na planilha observa-se que o grupo não conseguiu entender plenamente a proposta como ilustra a figura 4.

Nome do Artigo: BASIC SOIL PROPERTIES

1.	Soil and Water Management	Manejo de Solo e Água
2.	Nutrient Management	Gestão de Nutrientes
3.	soil erosion	erosão do solo
4.	Basic Soil Properties	Propriedades Básicas do Solo
5.	Water and Solute Moviment	Movimento de Água e Solutos
6.	Plant/Water Relations.	Relações Planta / Água.
7.	Soil Texture	Textura do Solo
8.	Soil Structure	Estrutura do Solo
9.	Soil Porosity	Porosidade do Solo
10.	Soil Organisms	Organismos do Solo
11.	Soil Chemical Properties	Propriedades Químicas do Solo
12.	Soil Organic Matter	Matéria Orgânica do Solo

**Figura 3.** Exemplo de tabela elaborada pelos discentes durante a primeira etapa de elaboração do Glossário Colaborativo Bilingüe.

28.	<u>Water</u>	Água
29.	<u>Features</u>	<u>características</u>
30.	<u>Depressions</u>	Depressões
31.	<u>Spodic</u>	<u>Spódica</u>
32.	<u>Analysis</u>	Análise
33.	<u>Particle</u>	Partícula
34.	<u>Soil Classification</u>	<u>classificação do solo</u>
35.	<u>The classification of the profiles of the studied soils</u>	<u>A classificação dos perfis dos solos estudados</u>
36.	<u>Spodosols</u>	<u>Espodossolos</u>
37.	<u>Low CO</u>	<u>Baixo CO</u>
38.	<u>Munsell</u>	<u>Munsell</u>
39.	<u>EMBRAPA</u>	<u>EMBRAPA</u>
40.	<u>Quartzarenic Neosol intermediary to Spodosol</u>	<u>Neossolo Quartzarênico Intermediário para Espodossolo</u>

**Figura 4.** Exemplo de termos (destacados em laranja) selecionados em desacordo com o proposto na metodologia.

### 3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Após a identificação dos termos técnicos, os discentes buscaram traduções e significado para essa terminologia na Língua Portuguesa (Figura 5). Durante essa atividade, os alunos puderam observar que termos técnico-científicos podem não ter uma tradução fidedigna. Nesse sentido, foi trabalhada a importância da leitura e entendimento dos contextos na Língua Inglesa, pois esse idioma vem sendo tratado como língua universal para a publicação técnico científica, e ficou claro para os discentes que o uso das técnicas de tradução com o uso de dicionários, aplicativos, dentre outros, pode ser ineficaz para dar o real significado da terminologia técnica.

Durante as análises dos textos, os alunos reconheceram muitos vocábulos cognatos, prefixos e sufixos no que tange a formação das palavras em Inglês, e a naturalidade desse processo de reconhecimento através da leitura e não como conteúdo descontextualizado.

Glossário bilíngue de solos		
Inglês	Português	Definição
slurry	chorume	dejetos de animais
humic acid	ácido húmico	são compostos escuros, quimicamente complexos, o que evidencia a alta capacidade de troca catiônica
fulvic acid	ácido fúlvico	são compostos que apresentam frações coloridas, quimicamente constituídas por polissacarídeos, aminoácidos e compostos fenólicos, e a
cation	cátions	ion com carga de eletricidade positiva
saturation	saturação	concentração máxima de um composto
Hapludult		solo com textura superficial arenosa numa inclinação de 4%
Central Depression	Depressão Central	A faixa que se estende por aproximadamente 300 quilômetros entre Venâncio Aires e Mata, no Rio Grande do Sul, é extremamente rica em
pig	lama	mistura viscosa, pegajosa, de argila, matéria orgânica e água; terra molhada e pastosa; barro, lodo, vasa.
organic matter	matéria orgânica	conjunto de compostos químicos formado por moléculas orgânicas encontradas em ambientes naturais, sendo eles terrestres ou aquáticos
soil residue	resíduos no solo	constituem aquilo que genericamente se chama lixo
soil horizons	horizontes do solo	camadas formadas pela ação simultânea de processos físicos, químicos e biológicos e podem distinguir-se entre si através de determinad
potential acidity	acidez potencial	é caracterizada pela soma da acidez trocável (refere-se aos íons H <sup>+</sup> e Al <sup>3+</sup> que estão retidos na superfície dos colóides por forças eletrostát
liming	calagem	Calagem é a etapa do preparo do solo para cultivo agrícola na qual se aplica calcário com os objetivos de elevar os teores de cálcio e magn
Hapludox		tipo de solo
leaching	lixiviação	é um processo erosivo ocasionado a partir da lavagem da camada superficial do solo pelo escoamento das águas superficiais.
oxisol	Latossolo	tipo de solo
percolation	percolação	O movimento descendente da água no interior do solo, de cima para baixo, é chamado de percolação.
biopores	bioporos	poros presentes no solo, produzidos por raízes de plantas
mineralization	mineralização	liberação dos nutrientes imobilizados (retidos) nos restos vegetais e outros materiais depositados no solo através de mineralização e solubil
colloidal properties	propriedades coloidais	As partículas individuais de cada um são caracterizadas pelo tamanho extremamente pequeno, área de superfície grande por unidade de pe
chemical properties	propriedades químicas	características químicas do solo

**Figura 5.** Exemplo de tabela elaborada pelos discentes durante a segunda etapa de elaboração do Glossário Pedológico Colaborativo Bilíngue.

A construção do Glossário Colaborativo Bilíngue permitiu, também, trabalhar com os alunos conteúdos pertinentes à redação científica, tais como, a construção de referências bibliográficas. Esse aspecto não havia sido planejado previamente, porém foi uma necessidade observada no processo, e contribuiu para a formação dos discentes, que durante o Curso Técnico em Agropecuária necessitam elaborar trabalhos científicos, participam de projetos de pesquisa e elaboram relatórios de estágio supervisionado. Desse modo, ampliou-se o aspecto interdisciplinar do projeto de ensino desenvolvido.

### 3.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA

O produto final do projeto foi a elaboração do Glossário Pedológico Colaborativo Bilíngue (Inglês x Português) através da ferramenta Glossário do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado no IFRO. Nessa etapa, foi possível atribuir conceito para os grupos para as duas disciplinas envolvidas.

Esse é um resultado importante, tendo em vista que os discentes do curso Técnico em Agropecuária do IFRO, *Campus Colorado do Oeste* cursam concomitantemente 20 disciplinas durante a 1º ano letivo do curso (IFRO, 2018). Assim, projetos de ensino interdisciplinares, além de contribuir para o desenvolvimento da educação esperada na atualidade, possibilitam diminuir a carga quantitativa de trabalho dos alunos, priorizando o aspecto qualitativo de sua formação.

### 3.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO POR DISCENTES

Após a finalização de toda a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar a realização do projeto apontando pontos negativos e positivos e sugestões para melhoria da ação como podemos observar no relato de aluno A:

“ Foi uma atividade um pouco difícil, basicamente pela dificuldade em achar a tradução daqueles termos técnicos. E como era uma atividade em grupo e que todos tinham que participar, tivemos que usar um leitor de pdf online que nem conhecíamos para marcar os termos. Mas fora esses pequenos empecilhos, foi um trabalho interessante e legal de fazer, eu acho que a interdisciplinaridade fluiu bem” Aluno A.

Atividades que lidam com metodologias ativas e que tiram os alunos da zona de conforto do famoso “copia e cola”, são consideradas difíceis por eles, e realmente exigem mais comprometimento tanto dos alunos quanto dos docentes, pois mais importante que fazer uma atividade é saber o porquê estão fazendo, como o discente aponta “nem conhecíamos”, no final julgou ter fluído bem.

“A atividade que nos foi proposta “O Glossário Bilíngue” que unia o português de certa forma mais técnico e o inglês, foi sem dúvidas uma tarefa extremamente desafiadora de início. Já que estávamos no início de nosso ensino médio ainda se acostumando com a rotina e a carga horária, mas com a ajuda das nossas professoras nos ensinando o passo a passo e nos guiando pelos caminhos corretos para entender os termos técnicos que já são difíceis na língua portuguesa, e na inglesa para muitos se torna ainda mais. Mas graças as ferramentas apresentadas pelas professoras como o dicionário e os marcadores de texto em PDF, facilitaram muito a execução das atividades. O glossário pode ajudar muito as turmas que acabam de ingressar como nós na época, já que aprender esses termos seja em

português ou inglês é de suma importância para a formação seja do ensino secundário ou técnico” Aluno B.

No depoimento do aluno B percebe-se que a atividade apesar de usar os recursos de tradução, a ideologia vai além do traduzir meras palavras, a ideia de colaborar, criando um recurso inovador e melhor que isso sendo elaborado pelos próprios discentes carrega um significado marcante na vida acadêmica.

### 3.5 OUTROS RESULTADOS

O Glossário Pedológico Colaborativo Bilíngue (Inglês x Português) ficou disponível aos discentes durante todo o ano letivo, auxiliando em seus estudos e pesquisas. A ferramenta também foi divulgada no meio acadêmico através da participação em eventos científicos, para disseminar a importância da leitura e conhecimento dos termos técnicos. Futuras parcerias poderão ser estabelecidas quanto à hospedagem do glossário à uma plataforma *on-line*. Portanto, justifica-se que trabalhos futuros potencializem o uso deste glossário, que já dispõe de um acervo significativo para os usuários.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do Glossário Pedológico Colaborativo Bilíngue representa uma ferramenta inédita de apoio à tradução de textos em Inglês para alunos, professores e pesquisadores na área de Solos. Essa ferramenta consiste em alternativa para trabalhar de forma interdisciplinar conteúdos da área profissional e tecnológica e das linguagens. Também pode ser utilizada como estratégia de avaliação diagnóstica, formativa e somativa durante um determinado período letivo. O produto final do projeto desenvolvido pode auxiliar estudantes, professores e pesquisadores a partir da disponibilização e divulgação do Glossário Pedológico Colaborativo Bilíngue.

## 5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 12, n. esp., p. 31-48, 2011.

BALL, B.C.; BATEY, T.; MUNKHOLM, L.J. Field assessment of soil structural quality – a development of the Peerlkamp test. **Soil Use and Management**, v. 23, p. 329-337, 2007.

BEVILACQUA, C.R.; FINATTO, M.J.B. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. **Alfa**, v. 50, n. 2, p. 43-54, 2006.

BOCORNHY, A.E.P.; VILLAVICENCIO, A.; KILIAN, C.K.; WILKENS, R. Projeto GLOSSRI: a construção de um glossário online colaborativo com elementos multimeios para aprendizes da área de Relações Internacionais e seus resultados preliminares. **ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 305-321, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, M.A.A. **A Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º Graus**. XLVII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1995.

CUNHA, T.J.F.; MADARI, B.E.; CANELLAS, L.P.; RIBEIRO, L.P. BENITES, V. de M.; SANTOS, G. de A. Soil organic matter and fertility of Anthropogenic Dark Earths (Terra Preta de Índio) in the Brazilian Amazon basin. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 33, p. 85-93, 2009.

EUROPEAN UNION TERMINOLOGY. **InterActive Terminology for Europe – IATE**. Disponível em: <<https://iate.europa.eu/home>>. Acesso em 11/04/2020.

FARLEX. **The Free Dictionary**. Disponível em: <<https://www.thefreedictionary.com>>. Acesso em: 11/04/2020.

FAZENDA, I.C.A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, S.B.L.; PRADO LEITE, J.C.S. do. Avaliação da Usabilidade em Sistemas de Informação: o caso do Sistema Submarino. **RAC**, v. 7, n. 2, p. 115-136, 2003.

GOLDBERG, D.E. **The missing basics & other philosophical reflections for the transformation of engineering education**. PhilSciArchive, 2009. Disponível em: <<http://philsci-archive.pitt.edu/4551/>>. Acesso em: 20/03/2020.

INTERVERBUM TECH. **Termweb 4**. Disponível em: <<https://interverbumtech.com/products-services/termweb/>>. Acesso em 11/04/2020.

JENNIFER, P. **Terms in Context**. Dublin City: John Benjamin Publishing Company, 1998.

LOURENZI, C.R.; CERETTA, C.A.; SILVA, L.S. da; TRENTIN, G.; GIROTTO, E.; LORENSINI, F.; TIECHER, T.L.; BRUNETTO, G. Soil chemical properties related to acidity under successive pig slurry applications. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 35, p.1827-1836, 2011.

MCCAULEY, A.; JONES, C. **Basic soil properties**. Montana, EUA: Montana State University, 2005.

OLIVEIRA, V.A.A. 2016. 104 f. **Ferramentas de apoio à tradução científica: uma abordagem comparativa**. Dissertação (Mestrado em Tradução Especializada) – Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

OLIVEIRA, L.H.M. de. 2009. 243 f. **e-Termos: um ambiente colaborativo web de gestão terminológica**. Tese (Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Ciências de Computação e Matemática Computacional, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2010.

PAVEL, S.; NOLET, D. **Manual de Terminologia**. Tradução de Enilde Faulstich Canadá: Departamento de Tradução do Governo Canadense, 2002.

PIRES, F.O.M. 2015. 206 f. **Proposta de dicionário de aprendizagem: descrição de alguns verbos no contexto do português do Brasil como segunda língua**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de PósGraduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SARDINHA, T.B. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

SILVA, E.A.; GOMES, J.B.V; ARAÚJO FILHO, J.C. de; VIDAL-TORRADO, P.; COOPER, M.; CURI, N. Morphology, mineralogy and micromorphology of soils associated to summit depressions of the Northeastern Brazilian Coastal Plains. **Ciência e Agrotecnologia**, v. 36, n. 5, p. 507-517, 2012

STAR GROUP. **Terminology management: TermStar**. Disponível em: <<http://www.star-transit.cz/Software/TermStar-sprava-terminologie/?lang=EN>>. Acesso em: 11/04/2020.

TAVARES FILHO, J.; TESSIER, D. Characterization of soil structure and porosity under long-term conventional tillage and no-tillage systems. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 33, p. 1837-1844, 2009.

TEJADA, M.; GONZALES, J.L.; GARCÍA-MARTÍNEZ, A.M.; PARRADO, J. Effects of different green manures on soil biological properties and maize yield. **Bioresource Technology**, v. 99, p. 1758-1767, 2008.

UOL. **Michaelis**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 11/04/2020.

VARGAS GARCÍA, M.C.; SUÁREZ ESTRELLA, F.; LÓPEZ, M.J.; MORENO, J. Influence of compost amendment on soil biological properties an plants. **Dynamic Soil, Dynamic Plant**, v. 2, (special issue), p. 1-9, 2008.

## O CINEMA ADOLESCENTE DA DÉCADA DE 80 COMO PRÁTICA DE REFLEXÃO PSICOSSOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

Luciana Maira de Sales Pereira<sup>1</sup>

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Campus Rio Branco, Rio Branco, Acre, Brasil.

### RESUMO

Nos últimos anos o uso de filmes em sala de aula tem se consolidado como um importante recurso de aprendizagem no ensino da língua inglesa. Entretanto, percebe-se uma supervalorização do cinema como ferramenta de aprimoramento linguístico do idioma e pouco ainda tem se discutido sobre o uso de filmes nas aulas de língua inglesa numa perspectiva afetiva, humanista e social, cujo foco não seja meramente a língua em si, mas o filme como instrumento de projeção e reflexão da própria realidade do aluno. Neste sentido, o presente artigo se constitui num relato de experiência de ensino com o filme adolescente *The breakfast club* (1985), durante as aulas de língua inglesa para uma turma do 3º ano integrado ao Ensino Médio em Informática do Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, no ano letivo de 2018. As atividades realizadas a partir da exibição do filme demonstram que problemas emocionais, psicológicos e sociais interferem diretamente no aprendizado da língua inglesa e não podem ser ignorados pelo professor de línguas. É necessário, portanto, que a afetividade seja discutida e incorporada à prática docente, favorecendo a aprendizagem da língua e o desenvolvimento do aluno como um todo, tanto na esfera cognitiva quanto social e emocional.

**Palavras-chave:** Filme Adolescente, Aprendizagem da Língua Inglesa e Abordagem Humanista.

### ABSTRACT

Over the last few years, the use of films in the classroom has become an important learning resource in English language teaching. However, there is an overestimation of cinema as a tool for language improvement and little has been discussed about films in English language classes from an affective, humanistic and social perspective, whose focus is not merely on the language itself, but on film as an instrument for the projection and reflection of the student's own reality. In this sense, this article describes a teaching experience with the teenage film *The Breakfast Club* (1985), during the English language classes for 3<sup>rd</sup> year high school students of an Integrated Computer Course at the Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco, in 2018. Class activities based on film screening demonstrate that

emotional, psychological and social problems directly interfere with English language learning and cannot be ignored by the language teacher. It is therefore necessary to discuss and integrate affect into the teaching practice in order to promote language learning and the development of the whole student, both in the cognitive, social and emotional spheres.

**Keywords:** Teen Film, English Language Learning and Humanist Approach.

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muitos professores têm se debruçado em pesquisas sobre o uso de filmes como uma valiosa ferramenta de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo a língua inglesa. Dentre os vários estudos publicados sobre este assunto, é unânime (e óbvia) a constatação do cinema como um eficiente recurso didático que atrai e motiva os alunos a aprenderem uma outra língua de maneira “agradável e divertida” (KHAN, 2015).

Dentre os objetivos esperados com o uso de filmes nas aulas de língua inglesa, destacam-se: o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (listening, speaking, reading and writing); a aquisição ou revisão de vocabulário e estruturas gramaticais; e a utilização da língua em uma situação real de comunicação através de um produto cultural autêntico (KHAN, 2015; ARAÚJO; VOSS, 2009).

No cenário educacional, os termos multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) e multimodalidade (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) têm sido muito utilizados para analisar o modo como as novas formas de comunicação, sobretudo midiáticas, estão impactando as práticas de letramentos e aprendizagens no mundo contemporâneo. Neste panorama, como representante de uma ubiquidade única dentro da cultura humana e devido à riqueza de elementos multimodais (imagem em movimento, música, falas, legendas), a sétima arte também tem contribuído cada vez mais para as práticas de multiletramentos nas aulas de língua estrangeira.

O que se percebe, entretanto, é uma supervalorização do cinema como ferramenta de aprimoramento linguístico da língua inglesa. Pouco ainda tem se discutido sobre o uso de filmes nas aulas de língua inglesa numa perspectiva reflexiva, humanística e social, cujo foco não seja meramente a língua em si, mas o filme como instrumento de reflexão social da própria realidade do aluno.

Argumentando sobre o uso do cinema nas aulas de língua inglesa, Araújo e Voss (2009) acreditam que a compreensão de uma língua estrangeira surge, principalmente, “da

identificação do aluno com as experiências humanas, com seus desafios e problemas cotidianos, dos sentimentos e das afeições universais, que envolvem valores éticos e morais”.

Assim, levando em consideração os princípios da abordagem humanista no ensino de línguas (STEVICK, 1980; STEVICK, 1990; ARNOLD, 1998; ARNOLD, 2011) aliada ao uso de filmes no contexto da sala de aula (DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2018), o presente artigo se propõe a relatar uma experiência de ensino com o filme adolescente *The breakfast club* (1985), realizada durante as aulas de língua inglesa para uma turma do 3º ano integrado ao Ensino Médio em Informática do Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, no ano letivo de 2018.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Humanismo é um termo geral da psicologia e está diretamente ligado ao “eu”. Esta abordagem dá grande importância ao mundo interior dos seres humanos e considera os pensamentos, sentimentos e emoções dos indivíduos como o primeiro plano de outras realizações humanas (WANG, 2005).

No campo do ensino de línguas, a aprendizagem numa perspectiva humanista considera essencial o conhecimento do aluno como indivíduo e concentra-se no domínio afetivo da aprendizagem de línguas (MOSKOWITZ, 1978; STEVICK, 1990; ARNOLD, 1998; 2011), dando menos ênfase aos materiais, técnicas e análises linguísticas e mais atenção ao que se passa dentro e entre as pessoas na sala de aula (STEVICK, 1980).

Segundo Stevick (1990), o termo “humanismo” no ensino de línguas agrega cinco componentes, sendo eles: os sentimentos, as relações sociais, a responsabilidade, o intelecto e a autoconsciência. Neste sentido, a abordagem humanista prioriza o desenvolvimento de valores humanos relacionados à autoconsciência e compreensão do outro, aos sentimentos e emoções humanas e ao envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem (SHIRKHANI; ARDESHIR, 2013).

Entretanto, ao contrário do que possa parecer, utilizar uma abordagem humanista na aula de língua estrangeira não significa dar menos ênfase aos aspectos cognitivos. De acordo com Arnold (2011), as emoções, o pensamento e a aprendizagem estão intrinsicamente ligados, pois para que a aprendizagem ocorra é necessário que o cérebro

se conecte com experiências significativas. Por isso, afeto e cognição fazem parte do desenvolvimento do aluno como um todo.

Nesta perspectiva, a linguagem cinematográfica é exemplar para demonstrar como o processo cognitivo acontece, sobretudo na relação ensino e aprendizagem em sala de aula. “Esse processo é a base para um conhecimento que reconhece no outro um compartilhar de sentimentos, afetos, emoções, necessidades vitais, etc.” (ARAÚJO; VOSS, 2009).

Segundo Duarte (2002) por trás do espectador “existe um sujeito social, dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s)”, que interage ativamente na produção de significados em relação ao filme. Esta interação cria um vínculo de *identificação* entre filme e espectador, pois este se identifica com a narrativa fílmica apresentada, reconhecendo-se, de alguma forma, nos personagens que a vivenciam. Isto acontece porque os filmes criam um efeito ou impressão de realidade, uma relação de verossimilhança, nas quais o espectador se reconhece, projetando “seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante”.

Para Araújo e Voss (2009), é devido a esse poder de manipular psicologicamente o espectador que o cinema pode se constituir pedagogicamente em um “acionador cognitivo” para consolidar o aprendizado de um idioma em termos gramaticais e semânticos, extrapolando a mera memorização de palavras e expressões linguísticas descontextualizadas, além de regras gramaticais que não fazem o menor sentido para ele. “À estrutura gramatical se agrega uma compreensão encarnada, possibilitada pela identificação do espectador com os valores dos personagens” (ARAÚJO; VOSS, 2009).

Em razão deste processo de identificação, também conhecido como projeção/identificação afetiva (MORIN, 1997), o aluno é capaz de reconhecer na tela, na contextualização das cenas e dos diálogos que imitam a realidade, a própria experiência pessoal, com seus desafios e problemas cotidianos, tornando possível a compreensão da língua estrangeira num nível muito além dos aspectos estruturais da língua (ARAÚJO; VOSS, 2009), desenvolvida a partir de interações linguísticas e humanas mais autênticas, bem como relações psicológicas e sociais mais profundas.

Em se tratando do uso de filmes para alunos do Ensino Médio, com faixa etária entre 14 a 18 anos, Napolitano (2018) orienta que o professor leve em consideração algumas características muito importantes dessa faixa etária, sendo elas: o aumento da interdependência grupal, maior interesse nos relacionamentos amorosos, redefinições

identitárias, questionamento do sentido existencial e social da vida e do mundo, e as primeiras exigências da vida civil.

Segundo o autor, estas características gerais, aliadas à maior capacidade de abstração dos jovens nesta fase, podem permitir que o professor conduza uma discussão mais crítica e aprofundada do filme. Assim, “certos temas e problemas de ordem existencial, psicológica, sociológica e ética podem e devem ser abordados” na sala de aula (NAPOLITANO, 2018).

Para Arnold (2011), se os professores não considerarem o lado afetivo da aprendizagem de línguas, conflitos de identidade podem se desenvolver em sala e tornar mais difícil o aspecto cognitivo do processo de aprendizagem. Ainda segundo ela, se considerarmos nossos alunos como verdadeiros indivíduos, cada um representante de uma identidade única, podemos nos comunicar com eles de maneira sutil, promovendo a aceitação e o respeito pela sua individualidade.

Dessa forma, devem ser revistos a rigidez pré-fixada dos roteiros didáticos (planos de cursos) em sala de aula e os padrões pedagógicos autoritários que silenciam professor e aluno, para que uma política promotora da cidadania seja construída dialogicamente (SCHEYERL, 2009).

De acordo com Celani (2008), ensinar não é uma atividade neutra. Por isso, o docente de língua estrangeira deve ser um profissional crítico e reflexivo, comprometido com o aluno, a sociedade e consigo mesmo. Neste sentido, ser um professor reflexivo é envolver-se de forma crítica e responsável, abandonando as práticas de ensino puramente tecnicistas e deixando de enxergar o aluno “como um mero participante na sala de aula, um ser idealizado, neutro, desprovido de uma realidade social específica”. Ser um professor reflexivo é saber identificar fatores que auxiliam ou dificultam o aprendizado de uma LE, dentre eles as questões individuais, sociais e a faixa etária dos alunos (RODRIGUES, 2016).

### 3. MATERIAIS E MÉTODO

O trabalho, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, foi realizado na disciplina de língua inglesa III, para os alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado em Informática do Instituto Federal do Acre, campus Rio Branco. As atividades foram realizadas no segundo semestre de 2018, entre os meses de setembro e outubro, ao longo de 20 aulas divididas em 1 encontro semanal de 4 aulas (50 minutos cada), totalizando 5 encontros.

A primeira aula foi dedicada à exibição e debate do filme *The breakfast club*. Já a segunda foi destinada às atividades linguísticas escritas, com foco no vocabulário e na utilização de diferentes estruturas gramaticais e tempos verbais. O terceiro e quarto encontros contemplaram atividades voltadas às práticas de multimodalidade e multiletramentos, propondo a reflexão escrita através da interação dos alunos na plataforma online de aprendizagem Padlet e a releitura de pôsteres do filme utilizando a fotografia como modo de representação visual. A quinta e última aula consistiu numa atividade de produção escrita em língua inglesa ou portuguesa.

Para a realização das aulas foi necessária a utilização de diversos recursos eletrônicos e digitais, incluindo laptop, projetor multimídia, filme em DVD original, computadores desktop e smartphones. As aulas foram realizadas na sala de aula e no laboratório de informática do campus Rio Branco.

#### 4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

“Os alunos envolvidos neste trabalho apresentavam rendimento insatisfatório e/ou mediano na disciplina de língua inglesa do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Informática do Instituto Federal do Acre. Os atrasos e faltas eram cada vez mais comuns e a desmotivação dos alunos aumentava exponencialmente. Mesmo as aulas mais dinâmicas e/ou tecnológicas pareciam não ser suficientes para motivá-los a aprender o idioma. No ano anterior...”

Durante uma conversa particular com a coordenação do curso, foi confidenciado que a maioria destes alunos estavam passando por problemas de ordem social e psicológica, incluindo graves necessidades financeiras, violência doméstica, violência sexual, dependência e abstinência química e/ou alcoólica, entre outros problemas. No ano anterior...”

No ano anterior (2017), a turma já havia sofrido um grande abalo psicológico em decorrência do assassinato de um colega de classe. Até mesmo os alunos em situação psicológica e social mais estáveis estavam começando a sofrer com a condição dos demais colegas e a apresentar rendimento abaixo do esperado, pois começaram a faltar ou ausentar-se da sala de aula para socorrer os amigos em crise. Pesava ainda o fato de que a turma do 3º ano foi formada a partir de dois grupos distintos (2º A e 2º B, respectivamente)

que foram realocados em uma única classe, de 40 alunos. Por este motivo, a turma não era unida, muitos se viam como estranhos e a formação de grupos mais fechados foi inevitável.

A situação era caótica, pois nem a coordenação do curso e o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), responsável por prestar apoio pedagógico, social e psicológico aos alunos do campus, conseguiam acompanhar e ajudar todos os alunos naquele momento. Muitos discentes desta turma estavam passando por severas dificuldades, mas não se sentiam à vontade para se abrir ou pedir apoio aos professores do curso, talvez por timidez, constrangimento ou falta de identificação afetiva com os docentes.

Portanto, era preciso lançar sobre estes adolescentes um olhar mais humano e menos técnico e formal. Por isso, optou-se por desenvolver uma atividade baseada no uso de filme que focasse não apenas na aprendizagem da língua inglesa, mas que pudesse, principalmente, dar voz a estes alunos “esquecidos” dentro da própria sala, motivando-os a resgatar a própria autoestima.

Neste cenário aparentemente nada promissor, o primeiro grande desafio era a escolha do filme certo para alcançar o objetivo desejado. Com base num projeto de extensão sobre filmes adolescentes da década de 1980, coordenado pela autora deste artigo e realizado no campus Rio Branco no mesmo ano, optou-se pelo filme *The breakfast club* (1985), mais conhecido pelo público brasileiro como *Clube dos cinco*.

O filme foi dirigido pelo cineasta norte-americano John Hughes, famoso por produzir e dirigir outros filmes adolescentes como *Gatinhas e gatos* (1984), *Mulher nota 1000* (1985), *Curtindo a vida adoidado* (1986), *A garota de rosa shocking* (1986) e *Alguém muito especial* (1987). A capacidade de John Hughes não só de transmitir a experiência adolescente contemporânea, mas também de fazê-la a partir de uma grande variedade de perspectivas culturais, sociais e psicológicas tornou-se marca registrada em seus filmes adolescentes. Por isso, o cineasta foi rotulado de “filósofo da juventude” e apelidado de “escolhido dos adolescentes” e “doce poeta da juventude” (NELSON, 2019).

*The breakfast club* é considerado uma obra-prima do cinema adolescente, um dos filmes mais emblemáticos e definitivos deste tipo de gênero cinematográfico da década de 80 (NELSON, 2019). O filme narra a história de cinco alunos do Ensino Médio – Allison, Andrew, Brian, Claire e John – que são obrigados a passar o sábado todo de castigo na biblioteca da escola, sob a supervisão do severo diretor Richard Vernon, sem poder conversar, sair do lugar ou dormir, até as 16h00. Apesar de frequentarem o mesmo colégio e se esbarrarem eventualmente pelos corredores, os jovens não se conhecem. Entretanto, com o passar das horas, eles precisam interagir uns com os outros para suportar a

monotonia do castigo e “sobreviver” ao rigoroso e antiquado método de disciplina imposto pelo diretor Vernon, que inclui, como “reflexão”, uma redação de 1000 palavras sobre quem eles são. Neste curto, mas intenso, período de convivência, os adolescentes compartilham seus dilemas pessoais, familiares e escolares, criando um laço de amizade momentânea nunca vivido antes por eles, nem com os amigos, nem com os pais e muito menos com a escola. Ao final do dia, os alunos, que chegaram à escola às 7 da manhã totalmente separados, entregam uma única redação, escrita por Brian, e saem de lá juntos, pelo menos até o estacionamento da escola.

O filme foi selecionado por abordar elementos muito significativos do período da adolescência, entre eles: o conflito entre gerações (entre pais e professores) e a pressão dos pares (amigos e colegas da escola), personagens arquetípicas e quebra de estereótipos, a celebração e sobrevivência da adolescência e a importância da chegada da maioridade (NELSON, 2019).

Corroborando a relevância do filme e dos temas psicológicos e sociais nele abordados, Shary (2005) reforça:

Antes de *The breakfast club*, os adolescentes tiveram momentos no cinema em que puderam expressar algumas preocupações em algumas cenas. Aqui, as almas desses adolescentes foram despedidas durante o filme, enquanto se abriam lentamente uns aos outros sobre pais, popularidade, sexo, esporte, drogas, clubes, riqueza, angústia e suicídio. O que parecia uma sessão de terapia de grupo era exatamente isso, em muitos aspectos, e Hughes tornou-a relevante, divertida, citável e memorável (SHARY, 2005).

Por isso, apesar de ter sido lançado há 33 anos, vimos neste filme uma atemporalidade e uma grande possibilidade de diálogo, em termos afetivos, psicológicos e sociais, dos estudantes do 3º ano do IFAC com os cinco alunos da fictícia escola *Shermer High School*, pois as situações e sentimentos vividos pelos personagens do longa-metragem pareciam reproduzir a realidade vivida pelos jovens da vida real.

Assim, o primeiro encontro foi dedicado à exibição do filme *The breakfast club*, com duração de 97 minutos, seguido de debate. Com o objetivo de propiciar uma experiência de comunicação autêntica em língua inglesa, o filme foi exibido com áudio original em inglês e legendas em português. Desta forma, os alunos tiveram contato com várias características da comunicação oral em língua inglesa numa situação real de uso entre os personagens, incluindo vocabulário do dia-a-dia juvenil e escolar, gírias, expressões coloquiais, pronúncia, ritmo da fala e entonação.

Antes do início do filme, foram feitas algumas perguntas para sondar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos filmes da década de 80, tais como: “Do you like watching

old movies? How about watching 80's movies? Have you ever watched 80's movies?" A maioria deles respondeu que não gostava de filmes velhos, incluindo os da década de 1980 e que não se lembravam de ter assistido nenhum filme desta época. Em seguida eles foram informados que iriam assistir um filme da década de 80 sobre adolescentes no Ensino Médio.

Inicialmente os alunos ficaram agitados e reclamando pelo fato de o filme ser antigo. Entretanto, bastaram apenas alguns minutos de exibição para eles se envolverem pelo ritmo da música tema do filme, *Don't you (forget about me)* da banda escocesa *Simple Minds*, serem surpreendidos pelo barulho do vidro da janela se quebrando (na cena) e se encantarem com a apresentação da escola e dos personagens. Não demorou muito também para os alunos começarem a estabelecer semelhanças entre eles e os personagens da produção fílmica: "Parece minha mãe brigando comigo antes da aula!"; "Parece meu pai me deixando na frente da escola!" "Olha eu chegando na escola!".

O resultado deste processo de projeção/identificação afetiva foi um grupo de 40 alunos encantados e tocados pelo filme, externalizando comentários do tipo: "Nem parece que este filme tem mais de 30 anos, teacher. É tão atual!". "Teacher, este filme me representa!", "Meu novo filme favorito!", "Quero assistir de novo!", "Eu tô emocionada, teacher. Me vi ali!".

Ao estimular o uso didático-pedagógico do cinema na escola, Napolitano (2018) defende que este recurso pode ser abordado de três formas na sala de aula: pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica. Nesta atividade, priorizamos o uso do filme com foco no conteúdo, utilizando-o como fonte para direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra cinematográfica.

Para o debate foram elaboradas perguntas em inglês com potencial de trazer à tona os sentimentos, as emoções e os anseios dos alunos em relação à escola, à família, aos amigos ou outras pessoas, usando como agente provocador o próprio filme. Assim, foram propostos os seguintes questionamentos em sala de aula:

- Does school really suck?
- Do you think the film really portrays students' life at school? How?
- What other problems do teenagers face in their daily lives?
- Which character do you identify with the most? Why?
- Have you ever had to fit into a group? What was it like?

- Have you ever felt labelled at school?
- Have you ever felt ignored at home or at school?

As perguntas em inglês foram projetadas na lousa e os alunos tiveram alguns minutos para refletir e discutir com os demais colegas de sala. Em seguida, as perguntas foram abertas para discussão coletiva e os alunos puderam respondê-las tanto em português quanto em inglês, uma vez que o foco naquele momento não era somente a aprendizagem da língua-alvo, mas o compartilhamento de experiências pessoais e afetivas entre professora e alunos.

Durante o debate, os alunos destacaram principalmente: o fato de quase todos os personagens fumarem maconha dentro da biblioteca, menos Allison, uma referência clara ao uso de drogas na escola; a pressão dos amigos e colegas de escola em relação à Claire; o lar abusivo de John e a falsa imagem de *bad boy* sustentada por ele; a compulsão que Allison tem pela mentira; o fato de Andrew não conseguir pensar por si próprio e ser constantemente induzido pelos colegas (a praticar bullying) ou pelo pai (a seguir uma carreira que não gostaria); Brian ter pensado em cometer suicídio depois de ter tirado uma nota ruim.

Os temas ligados ao relacionamento com os pais e a rotina da escola foram os que mais contribuíram para a discussão. Os estudantes perceberam que, assim como muitos deles, os adolescentes do filme também não possuem um bom relacionamento com os pais. Os pais de Claire a usam para se vingar um do outro durante as discussões; os pais de John praticam violência física e verbal contra ele; Allison não recebe atenção da família; o pai de Andrew é muito exigente e competitivo; e os pais de Brian o pressionam a sempre tirar notas altas. Os alunos do filme percebem que, apesar das suas diferenças, enfrentam problemas semelhantes.

No filme, cada um dos cinco adolescentes representa tipos distintos de jovens vistos nos filmes americanos sobre o Ensino Médio: John Bender, que quase nunca é chamado pelo nome, é um delinquente revoltado de classe média baixa. Claire é a garota rica e popular do colégio. Andy é um atleta dedicado tentando ganhar uma bolsa de estudos para a faculdade. Brian é um nerd, intelectualmente confiante, mas física e socialmente frágil. E Allison é a mais indefinível do grupo, uma espécie de rebelde gótica. No filme, todos eles são emocionalmente negligenciados pelos pais e pelo sistema educacional, representado pela figura do rígido diretor Vernon. O filme começa e termina com Brian lendo sua redação, na qual atribui rótulos para ele e seus companheiros de castigo sabatino: *a brain* (um nerd); *an athlete* (um atleta); *a basket case* (uma esquisitona); *a princess* (uma patricinha) *and a*

*criminal* (e um delinquente). Esta é uma das críticas mais simbólicas e importantes do filme, pois mostra a percepção de John Hughes sobre o modo como professores e diretores rotulam seus alunos a partir do que veem na sala de aula e na escola, e não do que realmente conhecem sobre eles, sobre suas vidas, seus problemas psicológicos, emocionais e sociais.

Na análise dos alunos, Bender se aproveita da imagem de delinquente para se proteger e chamar a atenção das pessoas, pois é discriminado por seu comportamento agressivo e seu jeito diferente de se vestir. Apesar da agressividade, em vários momentos ele demonstra sua fragilidade, principalmente nas discussões com o diretor Vernon, nas quais é sempre humilhado, e nos relatos de violência doméstica praticados pelo pai. Para eles, Bender é alguém que precisa de ajuda, de atenção e não de rótulos atribuídos pela escola. Durante o debate, os alunos argumentaram que, assim como os personagens do filme, eles também são rotulados pela escola e pela sociedade pelo que parecem ser (em termos de imagem ou comportamento) ou pelo que aprendem ou não aprendem, produzem ou deixam de produzir na sala de aula (em termos de aprendizagem). Os estudantes ainda criticaram o excesso de conteúdo, bem como a falta de interesse e empatia dos professores por não se preocuparem com o que eles realmente pensam ou sentem. De acordo com eles, a grande parte de nós, docentes, se esquece que os alunos são apenas seres humanos que também possuem alegrias, tristezas e problemas, muitos deles com “P maiúsculo”. Soma-se a tudo isso ainda, segundo eles, a pressão ou imposição da família na escolha da carreira, no ingresso à universidade ou ainda a busca de trabalho para suprir as necessidades financeiras que os pais enfrentam. Outros também relataram os problemas de relacionamento com os próprios colegas de sala e a opressão que sofrem por membros do próprio grupo, em determinadas situações.

O segundo encontro foi dedicado às atividades linguísticas escritas, com foco no vocabulário e nas ações dos personagens do filme, contemplando o uso de diferentes estruturas gramaticais e tempos verbais. Nesta aula foram trabalhadas quatro atividades: duas com foco no vocabulário e outras duas com foco na produção escrita em inglês. A primeira atividade consistiu em relacionar frases ditas ou ações realizadas a cada um dos cinco adolescentes do filme (*Who said/did what?*). O segundo exercício tratou-se de um jogo de palavras-cruzadas sobre o vocabulário relacionado aos personagens principais (estereótipos, acessórios e objetos pessoais, palavras relacionadas à escola, entre outros). Na terceira e quarta atividades os alunos tinham que explicar o motivo pelo qual cada um dos personagens estava de castigo na escola (*Why are the students in detention?*) e

descrever a relação de cada um deles com seus respectivos pais (Describe each carater's relationship with his/her parents). Desta forma, os alunos precisavam refletir sobre a estrutura lexical e gramatical adequada para realizar a tarefa proposta. Todas as atividades foram realizadas em grupos e corrigidas na lousa, com a participação dos alunos na sugestão das respostas.

A terceira aula foi dedicada à interação online dos alunos na plataforma de aprendizagem *Padlet* e foi realizada no Laboratório de Informática do campus Rio Branco. O mural interativo do *Padlet* foi alimentado com fotos, gifs e links para cenas do filme em inglês, sem legendas, pois a partir da exibição do filme pressupôs-se que os alunos já tinham algum conhecimento linguístico prévio para entender o que estava sendo dito. Também foram disponibilizados os links de dois videoclipes da música *Don't you (forget about me)*, sendo um com legenda em inglês e o outro com legenda em português, para estimular os alunos a aprender a letra da música, cantá-la e compreender o que estavam cantando. Por fim, também foram propostas perguntas em língua inglesa e língua portuguesa, com possibilidade de resposta nos dois idiomas.



Figura 1. Mural interativo da plataforma online de aprendizagem *Padlet*.

A interação na plataforma online teve como principal objetivo conhecer mais a fundo a realidade psicológica e social dos alunos desta turma de Ensino Médio, pois apesar das importantes opiniões e informações obtidas através do debate, alguns estudantes não participaram efetivamente da discussão realizada após o filme, seja porque não estavam presentes no dia da aula ou porque preferiram não participar oralmente do debate. Por isso, esta atividade foi pensada com o propósito de dar aos alunos com dificuldades de expressar-se oralmente a oportunidade de exteriorizar seus dilemas e opiniões através da linguagem verbal escrita, valorizando o conteúdo da mensagem e não a língua na qual a mensagem foi passada.

A seguir destacamos algumas perguntas e posicionamentos importantes acerca dos dilemas pessoais e sociais apresentados pelos alunos:

1. Você acha que o filme realmente retrata a vida do estudante/adolescente no Ensino Médio? Por quê?

- “Sim, pelo fato de não ser um filme tão atual, ele não deixa de expressar a voz do jovem em forma de atuações”.
- “Sim, pois estamos em um momento difícil de oscilação da adolescência para a vida adulta; e o ambiente escolar as vezes não ajuda muito”.
- “Sim, porque fala de casos de vida de adolescentes que não são só da ficção, são casos de vida que temos contato no nosso dia-a-dia.”
- “Sim, pois o filme retrata de forma concisa como são os adolescentes na escola e o ‘motivo’ de serem assim”.
- “Sim, a escola hoje é um ambiente tóxico formado pelos professores e alunos. Os estudantes do ensino médio sofrem com a pressão da faculdade chegando, Enem, maioridade, trabalho e as vezes o professor não reconhece isso”.
- “Sim, pelo fato de o jovem sofrer muita pressão de seus pais e professores, e muitos professores não perceberem que os jovens podem estar com problemas em casa ou até estar passando por alguma dificuldade”.

2. O que você achou do filme? Ele causou algum impacto sobre você? De que modo?

- “O filme é, de certa forma, uma revolução interna a partir do estudo do comportamento dos jovens de hoje em dia. Atingiu minha curiosidade e ao mesmo tempo um certo afeto”.

- “O filme retrata muito bem a vida de um jovem, pois podemos ser adolescentes, mas também passamos por problemas, pressão dos pais ou até mesmo na escola”.
- “Gostei muito do filme, pois retrata a realidade dos jovens que os adultos evitam perceber. O filme me fez refletir sobre algumas questões que vivo durante meu cotidiano. Questões que me deparei até aqui, mas que nunca foram relevantes para minha família”.
- “Eu não tenho nem palavras para dizer o quanto eu gostei do filme. A crítica que ele traz é tão forte e real na vida de tantos jovens que faz qualquer ser humano refletir sobre suas ações (...) te faz querer ser uma pessoa melhor”.
- “O impacto que tive não foi tão grande, pois sei que os jovens possuem problemas pessoais que muitas vezes são ignorados pelos pais ou responsáveis, e acredito que é um bom filme para ver com os pais”.
- “Sim, segurei o choro pois estava na sala kkk ele é muito emocionante, cada personagem é muito bem trabalhado e capaz de fazer a gente se identificar um pouco”.

3. Como você interpreta a atitude de John Bender no final do filme e de que maneira ela se relaciona com a música tema do filme, Don't you (forget about me)?

- “Com seu gesto ele quis mostrar que venceu mais uma batalha e conseguiu deixar marcas e chamar a atenção de muitos para que não ignore os jovens”.
- “Eu acho que quando fechamos nossas mãos e erguemos nossos braços, significa ‘Vitória!’, ‘Eu venci!’ E quando John faz isso ele quer dizer que ele venceu e que não devemos esquecer disso. Não sei, quando vejo John fazer isso, é como se ele tivesse dizendo que ele não vai desistir e que no final do dia ele vai fazer esse gesto como que diz ‘Venci mais um dia, yees!’. Então é essa a mensagem que ele traz: ‘Não se esqueça de mim, não esqueça que eu venci e você também pode vencer’.”.

4. The Breakfast Club (ou O Clube do café da manhã) é composto por cinco adolescentes. Com qual (quais) deles você mais se identificou? Por quê?

- “Me identifiquei um pouco em cada, pois nem todos somos necessariamente um tipo de pessoa e tem-se um tipo de problema definido. Logo, pude observar em cada um uma certa identidade minha”.
- “Com Claire, pois por muitas vezes tive que fingir ser alguém que não sou para conseguir ser aceita em grupos de amigos. Me identifico com a Allison também, porque ela se sente ignorada e sem voz dentro da sua própria casa, seus pais não dão a devida atenção a ela e não conseguem enxergar que ela passa por muitos problemas e não consegue ser enxergada”.
- “Me identifico com cada um deles. Com a Allison, por ser esquisita e não me encaixar em nenhum grupo e também por ser ignorada pelos pais. A Claire, mas no sentido de ‘parecer’ a princesa, de ser mimada pelos pais e na vida real não é bem assim, não é mesmo. Com o Brian, na questão das notas e o Andrew, por ser pressionada pelos pais. E o John, de tentar mostrar que sou forte às vezes, mas como naquele momento com o diretor, me imagino cara a cara com meus problemas e começo a agir como John agiu, indefeso”.

Todo filme precisa de uma “cara”, uma identidade visual para ser impressa na capa do DVD ou no poster de divulgação nos cinemas e nas redes sociais. O poster ou a capa do dvd de um filme traz informações ou pistas muito importantes sobre a obra cinematográfica, sendo, portanto, a representação s gnica estética do signo em movimento. No caso de *The breakfast club*, o cartaz traz os cinco personagens juntos, olhando diretamente para a câmera, usando rótulos um pouco diferentes dos usados no filme para se referir a cada um deles, numa sequência distinta, afirmando: *"They were five total strangers with nothing in common, meeting for the first time. A brain, a beauty, a jock, a rebel and a recluse"*.

Assim, no quarto encontro os alunos fizeram a releitura fotográfica do poster do filme. Foram disponibilizadas imagens de tr s pôsteres (ou capas) de divulga o do longa-metragem. Eles se dividiram em grupos de cinco integrantes e reproduziram, com o auxílio da câmera de seus smartphones, o poster que mais gostaram. Previamente orientados, os estudantes trouxeram roupas e objetos que ajudaram a compor a representa o de cada personagem. Esta atividade foi muito importante porque eles puderam concretizar a rela o proje o/identifica o ao representar o personagem que mais gostaram/se identificaram. Outro aspecto significativo   que esta atividade permitiu a inclusão de práticas de

multimodalidade e semiótica social no âmbito da sala de aula, pois os alunos puderam ressignificar os pôsteres a partir de sua própria imagem e seu próprio contexto social (escola americana x escola brasileira; Estados Unidos x Amazônia; estudantes americanos x estudantes brasileiros).

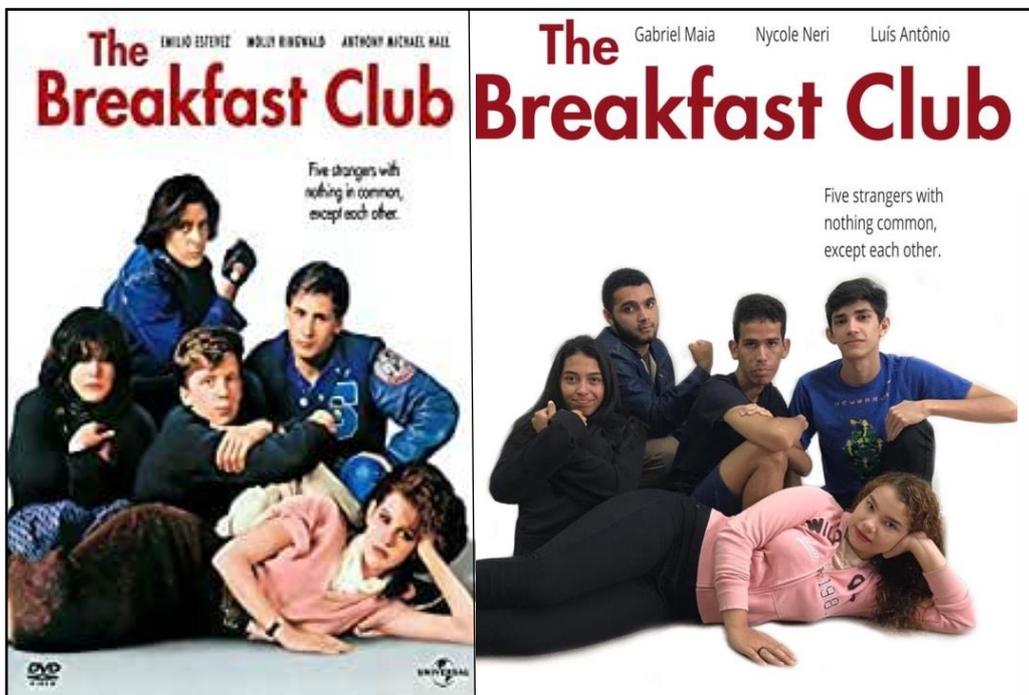


Figura 2. Poster de divulgação do filme e a releitura feita pelos alunos.

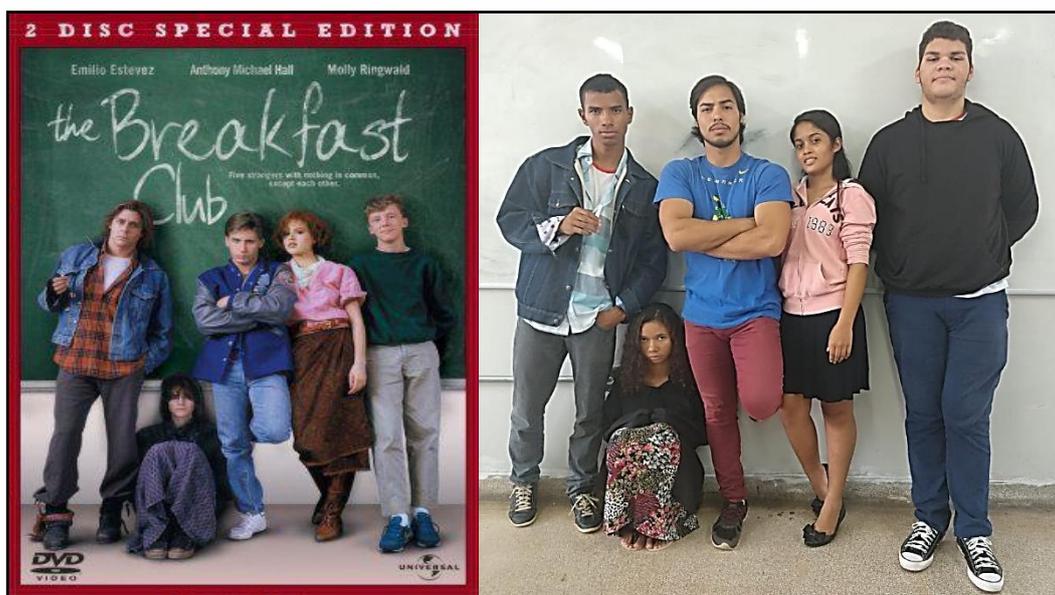


Figura 3. Capa do DVD do filme e a releitura feita pelos alunos.



**Figura 4.** Divulgação do filme em streaming e a releitura feita pelos alunos.

A quinta e última aula foi dividida em duas partes, sendo a primeira voltada às apresentações das releituras dos pôsteres feitas pelos alunos. Durante a exibição das imagens, chamou a atenção o fato de os alunos “neutros”, com um bom relacionamento com os colegas em geral e livre trânsito entre as chamadas “panelas” participaram de duas ou mais fotos de grupos diferentes, evidenciando ainda mais o fechamento dos grupos e a grande barreira na interação entre os colegas de sala.

A segunda parte da aula foi dedicada à uma atividade de redação que poderia ser redigida em língua inglesa ou portuguesa, pois a finalidade era que os alunos se sentissem à vontade para relatar seus sentimentos e, por isso, a língua não poderia se erguer como uma barreira ou limitação dada à falta de domínio da língua estrangeira, mas como veículo de expressão e mediação. Tal qual os personagens de *The breakfast club*, pediu-se aos discentes que escrevessem um texto sobre quem eles pensavam ser, na tentativa de conhecer um pouco mais sobre seus sentimentos e experiências de vida, bem como o impacto desses elementos sobre a aprendizagem de cada um. A maior parte deles relatou sentir dificuldades para falar sobre si, dando ênfase à descrição de suas características

emocionais e suas expectativas em relação ao futuro após o término do Ensino Médio. Entretanto, um pequeno grupo conseguiu expressar mais profundamente seus sentimentos e dilemas pessoais em língua portuguesa, e alguns trechos desses textos foram transcritos a seguir:

### **RELATO 1**

“Meus pais são separados há muito tempo e eu não convivo com meu pai. Moro com minha mãe e meu primo, mas quase não nos vemos durante a semana. Minha mãe sempre está trabalhando, ela tem dois empregos: um na semana e o outro nos finais de semana. Por conta disso, sempre tive que lidar com todos os meus problemas sozinha”.

### **RELATO 2**

“Já que minha mãe e meu pai se casaram de novo e fizeram uma nova família, acabei não me sentindo mais à vontade com nenhum dos dois, como se fosse um estranho, então por isso passei a morar com minha vó. É um lugar bom e eu posso ficar sozinho”.

### **RELATO 3**

“Atualmente estou passando pela pior fase da minha vida e estou buscando ‘ajuda’ no mundo do álcool, sei que não é o correto, mas alivia bastante a minha dor...Descobrir que a sua irmã foi abusada por alguém de confiança não é nada fácil, meu mundo desabou...Desculpe por desabafar um pouco com a senhora, mas precisava falar isso para alguém e não aguentava ficar calado”.

### **RELATO 4**

“Tenho problemas psicológicos (e eu tenho muita vergonha disso), tento parecer uma pessoa normal diante das pessoas, sempre sorrindo e conversando. Já tentei suicídio mais de uma vez por não conseguir dominar meus pensamentos, já me perdi para drogas, as vezes tenho recaídas (hoje foi um dia...)”.

### **RELATO 5**

“Confesso que a escola nunca foi um dos melhores lugar para mim, e que se levantar toda manhã era a minha batalha diária, mas não começou no 1º ano do ensino médio. Então, falar sobre mim é falar de alguém que possui vários traumas e que sinceramente está buscando se encontrar, e as vezes fazendo burrada, eu não entendo porque guardo tanta coisa comigo, sinto que estou apodrecendo na minha própria pele devido a isso. Mas sinceramente? Todo dia busco vencer a mim mesma e lutar pelos meus sonhos”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos problemas enfrentados pelos professores de línguas (e outras disciplinas) em sala de aula e não vamos nos aproximar das soluções apenas priorizando conteúdos linguísticos. Não que eles não sejam importantes, pois é este o foco do nosso trabalho: conduzir o aluno ao aprendizado de uma língua estrangeira. Mas, também precisamos refletir ou investigar o que acontece “dentro (de) e entre nossos alunos” (ARNOLD, 2011).

Os relatos e as opiniões dos alunos envolvidos nesta atividade nos mostram que os dilemas pessoais, familiares, psicológicos e sociais influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem e a forma como o aluno se relaciona com a escola, especialmente em relação ao professor. Todos os dias, vários jovens cruzam o portão de entrada e adentram a sala de aula psicologicamente abalados, debilitados, socialmente humilhados, familiarmente desestruturados, violentados física e psicologicamente, muitas vezes ansiando por um pouco de atenção ou uma palavra de afeto e encorajamento, seja do colega, do professor ou de qualquer outro membro da equipe pedagógica.

Neste cenário, a exibição de filmes adolescentes em sala de aula, especialmente *The breakfast club*, é muito importante pois facilita o processo de projeção/identificação, levando o aluno a refletir sobre sua própria realidade social e experiência de vida. Além disso, o debate a partir da exibição do gênero cinematográfico juvenil pode estimular o estudante a compartilhar seus dilemas, dúvidas, medos e anseios, permitindo ao professor conhecer mais à fundo a realidade psicológica e social de seus alunos. Na esfera humanista, além de tornar-se afetivamente mais próximo, o professor pode ainda contribuir para o resgate da autoestima e à melhoria da aprendizagem dos discentes, mesmo em meio às dificuldades de cada um deles, “educando o estudante como um todo, reunindo a mente e o coração na sala de aula” (GOLEMAN, 1995).

É certo que, como professores de línguas, não podemos negligenciar o ensino da língua estrangeira, o qual necessariamente inclui a aprendizagem de aspectos lexicais e gramaticais. Entretanto, compartilhando dos mesmos ideais pedagógicos de Arnold (1998), de um quilo de conjugações verbais, poderíamos nos dispor a trocar algumas gramas por uma quantidade equivalente de cooperação e empatia.

No caso da experiência didática aqui descrita, o ensino da língua inglesa esteve presente em todas as atividades propostas, desde a exibição do filme em áudio original à proposição das atividades escritas. Porém, em alguns momentos, os holofotes que

geralmente estão voltados para esta língua foram direcionados aos alunos, a fim de que eles se transformassem em protagonistas e suas vozes fossem ouvidas na língua que melhor pudesse expressar seus sentimentos e verdades.

Finalmente, podemos concluir que as atividades realizadas contribuíram para o aumento do respeito mútuo e do vínculo de confiança entre docente e discentes, apesar da dificuldade de interação entre os alunos da turma. Notamos ainda o crescimento da motivação e do rendimento dos alunos em sala de aula, contribuindo significativamente para melhoria da aprendizagem. A prática docente, antes rotuladora, menos flexível, impositiva e conteúdista, passou a ser pautada no diálogo individual e coletivo, na compreensão da heterogeneidade e dos dilemas pessoais de cada aluno, na flexibilização, no encorajamento e no estímulo ao resgate da autoestima e superação. Para a docente, a atividade resultou em mudança de percepção da própria prática pedagógica, agora mais humana, livre de rótulos, baseada no diálogo e em práticas pedagógicas socialmente mais significativas.

## 6. AGRADECIMENTOS

Aos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado em Informática, por me ensinarem o verdadeiro sentido da docência.

À Wesley Felipe Ramos (*in memoriam*). Você nunca será esquecido.

## 7. REFERÊNCIAS

ARAUJO, A.R.; VOSS, R.C.R. Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. **Conexão, Comunicação e Cultura**, v. 8, n. 15, p. 119-130, 2009.

ARNOLD, J. Attention to affect in language learning. **Anglistik. International Journal of English Studies**, v. 22, n. 1, p. 11-22, 2011.

\_\_\_\_\_. Towards more humanistic English teaching. **ELT Journal**, v. 52, n. 3, p. 235-243, 1998.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-41.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. New York: Bantan, 1995.

KHAN, A. Using films in the ESL classroom to improve communication skills of non-native learners. **ELT Voices-International Journal for Teachers of English**, v. 5, n. 4, p. 46-52, 2015.

KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006.

MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Grande Plano, 1997.

MOSKOWITZ, G. **Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic techniques**. Rowley: Newbury House, 1978.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NELSON, E.H. **The breakfast club: John Hughes, Hollywood, and the golden age of the teen film**. New York: Routledge, 2019.

RODRIGUES, L.C.B.A. Formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 2, n. 19, p. 13-34, 2016.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

SHARY, T. **Teen movies: American youth on screen**. London; New York: Columbia University Press, 2005.

SHIRKHANI, N; ARDESHIR, D. Humanism in the Foreign Language Classroom. **I-manager's Journal on English Language Teaching**, v. 34, n. 4, p. 1-5, 2013.

STEVICK, E.W. **Teaching languages: a way and ways**. Rowley: MA: Newbury House, 1980.

\_\_\_\_\_. **Humanism in language teaching: a critical perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

THE BREAKFAST club. Direção: John Hughes. Produção: Ned Tanen e John Hughes. Estados Unidos: Universal Studios: 1985. 1DVD, (97 min), Cor.

WANG, G. Humanistic approach and affective factors in foreign language teaching. **Sino-US English Teaching**, v. 2, n. 5, p. 1-5, 2005.

## PARA ALÉM DAS CANTIGAS: AS FORMAS LITERÁRIAS MEDIEVAIS E OUTRAS MÍDIAS NA SALA DE AULA

Nilce Camila de Carvalho<sup>1</sup>

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

### RESUMO

Considerando a variedade de gêneros literários da Idade Média e os diversos suportes midiáticos, que hoje, veiculam os temas, as personagens e as lendas da cultura literária medieval, este artigo pretende discutir algumas propostas para o ensino-aprendizagem de literatura medieval/ trovadoresca a partir de uma experiência realizada com alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Médio do IFSP – SP.

**Palavras-Chaves:** Literatura Medieval, Leitura e Mídias.

### ABSTRACT

Considering the variety of literary genres of the Middle Ages and the several media supports, which today convey the themes, characters and legends of medieval literary culture, this article discuss some proposals for the teaching-learning process of Medieval literature from of an experience carried out with students from senior high school at IFSP - SP, in Brazil.

**Keywords:** Literature, Reading and Media.

## 1. INTRODUÇÃO

Ainda que seja bem pouca estudada e vista *en passant* tanto nos currículos do curso de Letras quanto como matéria escolar do Ensino Médio brasileiro, a literatura trovadoresca, compreendida de modo abrangente enquanto toda a produção realizada durante o período medieval (séculos XI-XIV), permeia o imaginário de muitos leitores interessados e seduzidos por algumas referências oriundas do cinema, da música, de livros ambientados nesse contexto histórico, e, recentemente de jogos de computador e séries televisivas.

Formalmente, há poucas incursões para além das cantigas de amor, amigo, escárnio e maldizer e de aspectos culturais e estéticos tematizados por essas cantigas. Por vezes,

cabe referências às novelas de cavalaria e às hagiografias, como representantes de dois grupos comuns do contexto histórico medieval: os cavaleiros e os santos.

Diversas formas e estilos literários da literatura medieval europeia e portuguesa são legados ao esquecimento, sendo lidos e apreciados apenas por estudiosos e especialistas. É o caso de formas como os hinos, os poemas sacros, os autos, a lírica goliardesca, as fábulas, o teatro cômico, a lírica occitânica e a moçarabe, relevante para a compreensão da lírica ibérica, as canções de gesta, as sagas escandinavas, e demais produções que representam a vida cultural, comercial, a influência da igreja, enfim, a dinâmica social da sociedade feudal europeia como um todo.

Muitas dessas formas literárias deram origem a outras produzidas na Península Ibérica, como é o caso da lírica galego-portuguesa diretamente ligada à lírica provençal; a fragmentação das canções de gesta gerou os variados *rimances* (*romances tradicionais*) compilados pelos autores românticos do século XIX nos romanceiros, os quais representam a valorização e idealização do mundo medieval naquele momento histórico de busca das raízes históricas do país.

Como aponta Segismundo Spina (2007) em *A cultura literária medieval*, muitas formas da literatura medieval constituem os fundamentos da literatura moderna ocidental. Há inúmeras possibilidades de relações que continuam ficando aquém. Se no próprio âmbito da literatura medieval europeia há perda em um estudo datado e demasiadamente restrito (considerando apenas um gênero literário ou só a produção de determinado período), o que dirá da ausência de diálogo com a literatura brasileira. Toda a matriz poética e temática, destacada por Jerusa Pires Ferreira em *Cavalaria em cordel* (1993) e *Fausto no horizonte* (1995), oriunda da oralidade e presente no Brasil, especialmente na cultura nordestina, ficam longe de qualquer vínculo com sua origem portuguesa e medieval.

Do mesmo modo que ocorre em relação às formas literárias do trovadorismo, uma série de temas e personagens acabam não entrando no campo semântico reservado ao mundo medieval. Existe um universo e imaginário medieval muito mais acessível que não é imediatamente relacionado a algumas produções literárias consideradas de mais difícil leitura. Personagens bastante populares como Robin Hood, a fada Melusina, o mago Merlin, El Cid, Carlos Magno, Rolando, entre outros, são bem pouco mencionados e utilizados (nas aulas sobre o trovadorismo) como representantes literários do período. Entretanto, são personagens que povoam uma imensidade de produtos culturais como animações, filmes, séries, histórias em quadrinhos, jogos de videogames e de computador, livros infanto-juvenis, reedições de obras clássicas, literatura *geek*, entre outros.

No universo da cultura literária medieval, há também acervos online que disponibilizam uma grande variedade de cantigas e romances presentes nos principais cancionários medievais, alguns trazem releituras e performances atuais. Tais recursos são de grande auxílio por oferecer a possibilidade de trazer os temas referentes à Idade Média a partir de novos suportes e novas leituras que possam despertar a curiosidade dos alunos e ampliar o interesse deles pela literatura.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

Como menciona Roger Chartier em *A aventura do livro* “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias” (CHARTIER, 1999). A prática da leitura tem o poder de “desvelar” novos mundos, de levar o leitor através da imaginação por outras regiões geográficas, culturais, históricas, revelando diferentes formas de percepção do mundo, novas formas de sentir e se identificar com o outro (ZILBERMAN, 2009).

Partindo da premissa destacada por Regina Zilberman (2009) em “A escola e a Leitura da Literatura” sobre a relevância do Letramento literário como chave para a formação de leitores de literatura mais aptos para compreender o mundo que o cerca, em conjunto com as propostas trazidas pela Estética da Recepção, marcadas por uma maior autonomia do leitor em sua contribuição dinâmica para a construção dos sentidos do texto, este trabalho foi uma proposta de ensino de um tema considerado distante e árduo.

Pautando-se por essa vertente teórica, as atividades de leitura apresentadas aos alunos foram surgindo conforme o andamento das aulas. O primeiro objetivo era identificar a bagagem cultural que traziam, seus principais interesses quanto a entretenimento, e, em seguida, utilizar esses dados para ampliar suas capacidades enquanto leitores.

Considerar o “saber prévio” (JAUSS, 1994) dos alunos e perceber os diferentes modos de apropriação do texto literário era essencial antes de adentrar um universo cultural aparentemente tão distinto da realidade em que se encontravam. Nesse sentido, era necessário que o conteúdo sobre a estética trovadoresca fizesse sentido e produzisse significados para a grande maioria dos alunos. Assim, os materiais selecionados para as aulas pretendiam aproximar a realidade medieval da realidade cultural brasileira.

Os alunos dos segundos anos foram incluídos na mesma atividade em razão de uma mudança na didática para o ensino de literatura no IFSP de São Paulo por justamente ser considerada árdua e distante da realidade leitora dos alunos os conteúdos previstos para o primeiro ano. Desse modo, essa proposta de ensino de literatura foi realizada com três turmas do primeiro ano de Mecânica e Informática e três turmas do segundo ano de Informática, Eletrônica e Eletrotécnica

O percurso de Letramento literário, surgido a partir da reflexão trazida pela teoria da Estética da Recepção formulada por Hans Robert Jauss na década de 1960, sugere considerar o *saber prévio* do aluno com a finalidade de resgatar sua experiência leitora e o contato que tem com o universo ficcional; em seguida, determinar o *horizonte de expectativa* do leitor, introduzindo-o no mundo da imaginação através de outros suportes e de diálogos com outras artes como música, cinema, pintura, etc. Com o *horizonte de expectativas* alcançado, o próximo passo é romper a zona de conforto do aluno apresentando-lhe um texto mais elaborado. A etapa seguinte é fazê-lo questionar esse horizonte e depois ampliá-lo a partir de textos que possibilitem aprofundar seus conhecimentos e que tragam temas mais complexos e ricos em significados (JAUSS, 1994).

Os materiais escolhidos para as atividades eram bem diversificados e partiam de conhecimentos prévios, adquiridos no primeiro bimestre, de identificação dos gêneros literários, lírico e épico, e das formas, verso e prosa. Após a leitura de trechos adaptados da Odisseia de Homero, dos Lusíadas e de discussões acerca de um texto que trazia informações sobre a Epopeia de Gilgamesh, a atividade que tinham que realizar consistia em relacionar a forma e o tema épico com produções contemporâneas que conheciam e com as quais se identificavam. Essa atividade, trazida por escrito pelos alunos e apresentada oralmente em sala, pretendia ampliar o campo de percepção acerca da estrutura épica, da jornada realizada pelo herói presente nos textos clássicos e nos produtos culturais consumidos por eles.

Antes de iniciar as atividades de leitura, houve uma sucinta exposição sobre o tema, destacando um pouco dos gêneros literários medievais, do galego-português, da cultura, história e organização social da Idade Média e apresentação de algumas pinturas e quadros que ilustravam cenas medievais para que tivessem também um contato imagético com esse período histórico.

Diferentemente do conteúdo proposto para o ensino de Literatura, a intenção era não começar pelas cantigas trovadorescas, assim, as atividades iniciaram com a leitura do Romance tradicional português “Donzela Guerreira” acompanhado da releitura musicada

feita pelo Grupa Anima em coprodução com o SESC-SP; a leitura de *Os cavaleiros da Távola Redonda* de Thomas Malory adaptado por Ana Maria Machado; leitura e audição de cantigas trovadorescas de amor, amigo, escárnio e maldizer; leitura e audição das canções “Queixa” de Caetano Veloso e “Onde estará o meu amor”, composição de Chico César e interpretação de Maria Bethânia; apresentação dos alunos de canções modernas e contemporâneas que de alguma forma evocassem os principais elementos estilísticos definidores das cantigas trovadorescas; leitura e interpretação do cordel sobre *São Saruê, a Cocanha brasileira* e sua relação com tema medieval; e, enfim, leitura e recriação (adaptação) livremente inspirada nos cordéis *A Batalha de Oliveiros com Ferrabraz* de Leandro Gomes de Barros, *A morte dos doze pares de França* de José Bernardo da Silva ou *Roldão no leão de ouro* (1975) do mesmo autor.

As atividades, realizadas ao longo do bimestre, pretendiam explorar a variedade dos gêneros literários medievais e os diferentes suportes na tentativa de ampliar a bagagem cultural dos alunos e motivar a todos a partir do uso de linguagens diversas. Ademais, excetuando os textos mencionados, tiveram ainda contato com um fragmento da letra de uma canção do musical “Encontro de Lancelote e Lampião” de autoria de Zeca Baleiro, Braúlio Tavares e Fernando Vilela apresentado no Teatro do SESI-SP (2013) em uma atividade avaliativa que objetivava perceber como relacionariam esses dois universos que a princípio pareciam tão distante da realidade em que viviam.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa que visava atender o “horizonte de expectativas” dos alunos, pretendia perceber as relações e aproximações que fariam considerando a estrutura das epopeias vistas em sala de aula e as narrativas épicas dos produtos culturais de entretenimento que faziam parte de seus cotidianos. Assim, foi possível explorar uma gama de personagens como os heróis dos filmes da Marvel, os personagens de sagas como *O senhor dos anéis*, *o Hobbit*, *Harry Potter*, trajetórias de personagens de animes como Yu-gi-oh, ou mesmo de novelas brasileiras e romances adolescentes populares, que constituíam o *saber prévio* dos alunos. A correlação com o conceito e com a jornada do herói abarcou tanto personagens masculinos quanto femininos e as discussões deram maior fundamento para o texto que veriam a seguir.

Após identificar as preferências das turmas e perceber que já estavam familiarizados com a estrutura do texto épico, foi-lhes apresentado o romance tradicional português “Donzela guerreira”, uma narrativa poética compilada pelos autores românticos da tradição oral portuguesa que remonta às manifestações literárias medievais. A “Donzela guerreira” traz a história de um velho pai que teve sete filhas e nenhum varão que pudesse responder ao chamado para as guerras que já se apregoavam. Diante disso, a filha mais nova, resolve assumir a identidade masculina e ir para a guerra a fim de “honrar” seu velho pai. A donzela é colocada várias vezes à prova por seu capitão que desconfiava de sua identidade, entretanto, ela não foi descoberta até o momento em que finda a guerra e no leito de morte de seu pai revelou-se ao seu capitão.

O romance da “Donzela guerreira” foi lido em voz alta pelos alunos e em seguida ouviram duas releituras musicadas desse texto realizada pelo grupo Anima. Diante de uma história inusitada, acompanhada por uma musicalidade bem diversa formada pelo som da rabeça, da flauta doce e da harpa medieval, foi perceptível o rompimento com a expectativa deles. A grande maioria se surpreendeu positivamente, embora alguns tenham achado uma das canções chata e parada demais. A narrativa da donzela agradou e logo quiseram debater sobre como os testes, sugeridos e orientados pela mãe do capitão, postos à heroína eram baseados em concepções estereotipadas sobre as preferências femininas, como, por exemplo, a certeza de que donzela em uma feira escolheria olhar a barraca de fitas para vestidos e não a de espadas e armaduras.

Logo também começaram a lembrar de personagens que remetiam à Donzela guerreira como Mulan, Valente, Joana D'Arc, entre outras personagens de séries e filmes e a discussão foi direcionada para as questões de gênero presente na narrativa. Ao final dessa aula, os alunos entregaram por escrito alguns apontamentos realizados a partir do debate. Como fragmento das antigas canções de gesta, o romance da Donzela Guerreira foi fundamental por trazer um tema que continua sendo da ordem do dia e por gerar um encantamento por meio de uma narrativa que continua agradando em suas mais diversas releituras.

A etapa seguinte dependia da leitura do livro *Os cavaleiros da Távola Redonda* solicitada há vinte dias e consistia em uma roda de leitura mediada, na qual os alunos individualmente apresentaram sua opinião sobre o livro e sobre os episódios narrativos que consideraram mais e menos interessantes. Após um rápido diagnóstico, a intenção era fazê-los refletir sobre assuntos que não estavam na superfície da narrativa.

Esse diálogo foi relevante porque permitiu ampliarmos a discussão para além dos aspectos do enredo narrativo e possibilitou abordar um pouco da história medieval que envolvia os reinos da França, Inglaterra, a expansão do cristianismo romano, a cultura celta, enfim, oportunizou discutir os conflitos resultantes das concepções religiosas celtas e cristãs.

A partir de *Os Cavaleiros da Távola Redonda*, todo um arcabouço cultural, como ideia de amor cortês, do ideal cavaleiresco, do universo das cantigas trovadorescas, dos princípios religiosos que são a base do pensamento medieval e estão presentes nas novelas de cavalarias e nos romances oriundos de canções de gesta, tornou-se mais palatável e mais fácil de ser visualizado por serem representados em situações narrativas.

A concepção religiosa do texto, a busca pelo Santo Graal, chamou muito a atenção dos alunos e foi bastante debatida, não só pela contradição que percebiam entre o universo mágico, representado por Merlin e por Avalon, e o universo cristão do Graal, mas também pelo contato da história do Rei Artur com outras sagas, com a história de Jesus, enfim, com a narrativa do Messias que um dia retornará para reestabelecer a ordem e a paz.

A leitura de *Os Cavaleiros da Távola Redonda* foi relevante para perceber o modo como conseguiram intercambiar diversos conhecimentos, oriundos de animações como Rei Artur, de filmes como *As brumas de Avalon*, de séries como *Once Upon a Time*, entre outros produtos culturais, que enriqueceram a experiência e serviram como recomendação para aqueles que não conheciam. Embora tenha sido uma experiência interessante para uma grande parte dos alunos, foi possível perceber que alguns esperavam mais “esteticamente” em relação ao texto. Relataram sentir a falta de detalhes descritivos dos cenários, principalmente das paisagens e dos castelos, e também acharam o texto ágil demais, muito centrado nas ações e acontecimentos envolvendo os personagens. Talvez uma possibilidade melhor teria sido indicar a obra *O Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda* de Howard Pyle, no entanto, por ser uma obra mais densa e mais extensa, poderia ter dificultado a leitura para alguns, principalmente porque a grande maioria leu pelo celular. Uma alternativa, nesse caso, seria indicar três versões e comentar as diferenças entre elas para que os alunos possam adotar aquela que melhor satisfaça suas expectativas. Houve duas alunas que afirmaram ler a versão de Howard Pyle e um aluno que tentou iniciar a leitura pela *A demanda do Santo Graal* (2008), mas desistiu por sentir dificuldade.

Em termos de apropriação de leitura, a adaptação de *Os cavaleiros da Távola Redonda* revelou-se a opção mais porosa, uma vez que proporcionou explorar muitos

temas e conteúdos relativos à cultura literária medieval possibilitando vários debates e inclusive questionando o horizonte de expectativas.

Finalmente, a próxima etapa abarcava a lírica trovadoresca. O primeiro contato com as cantigas ocorreu acompanhado de uma tradução moderna retirada de um livro didático. Depois de uma exposição referente às formas e temas das cantigas de amor e amigo e de escárnio e maldizer, os alunos foram levados ao laboratório de informática, onde puderam, em duplas, entrar no *website* da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa dedicado às Cantigas Medievais Galego-Portuguesas (<https://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp>) com a finalidade de explorar a página, realizar anotações sobre o acervo e escolher uma cantiga. A aula foi reservada para que pudessem explorar as cantigas musicadas, e com a ajuda do glossário (presente na página) tentarem interpretar a cantiga escolhida. Ao final, alguns tentaram ler a cantiga e dizer porque haviam selecionado aquele poema e qual era sua especificidade em relação aos temas das cantigas trovadorescas. A página do *youtube* também foi utilizada por alguns que queriam imagens.

Na aula seguinte, para demonstrar a “universalidade” do tema, foi apresentado aos alunos duas canções, “Queixa” de Caetano Veloso e “Onde estará o meu amor” de Maria Bethânia, com o intuito de perceberem a estrutura e o tema das cantigas em releituras contemporâneas. Para a próxima aula, foi solicitado que cada um trouxesse uma canção que remetesse direta ou indiretamente às cantigas trovadorescas. O resultado foi proveitoso, pois todos queriam apresentar sua canção e demonstrar como ela se aproximava ou remetia ao tema das cantigas. Os gêneros musicais foram bem variados, passando pelo sertanejo, rock, rap, MPB, entre outros. A percepção de que, em uma sociedade tão diferente da nossa como a medieval, também havia inimizades e disputas entre trovadores (muitas cantigas de maldizer), como acontece no repente, ou intrigas envolvendo a hipocrisia de pessoas tidas como religiosas nas cantigas de escárnio foi motivo de grande curiosidade dos alunos, levando-os do interesse banal cotidiano à constatação das similaridades com a nossa realidade e com a condição humana.

A pesquisa realizada no laboratório e a apresentação de canções contemporâneas foi um recurso que permitiu mais autonomia aos alunos, ampliando seus conceitos de leitura e literatura e seus horizontes de expectativas. Ainda como parte desse processo, em outra aula, os alunos leram o cordel *São Saruê, a cocanha brasileira* acompanhado de uma sucinta exposição sobre a forma do texto cordelístico e sobre a Cocanha medieval a partir da leitura de fragmentos das versões apresentadas no livro *Cocanha* (1998) de Hilário

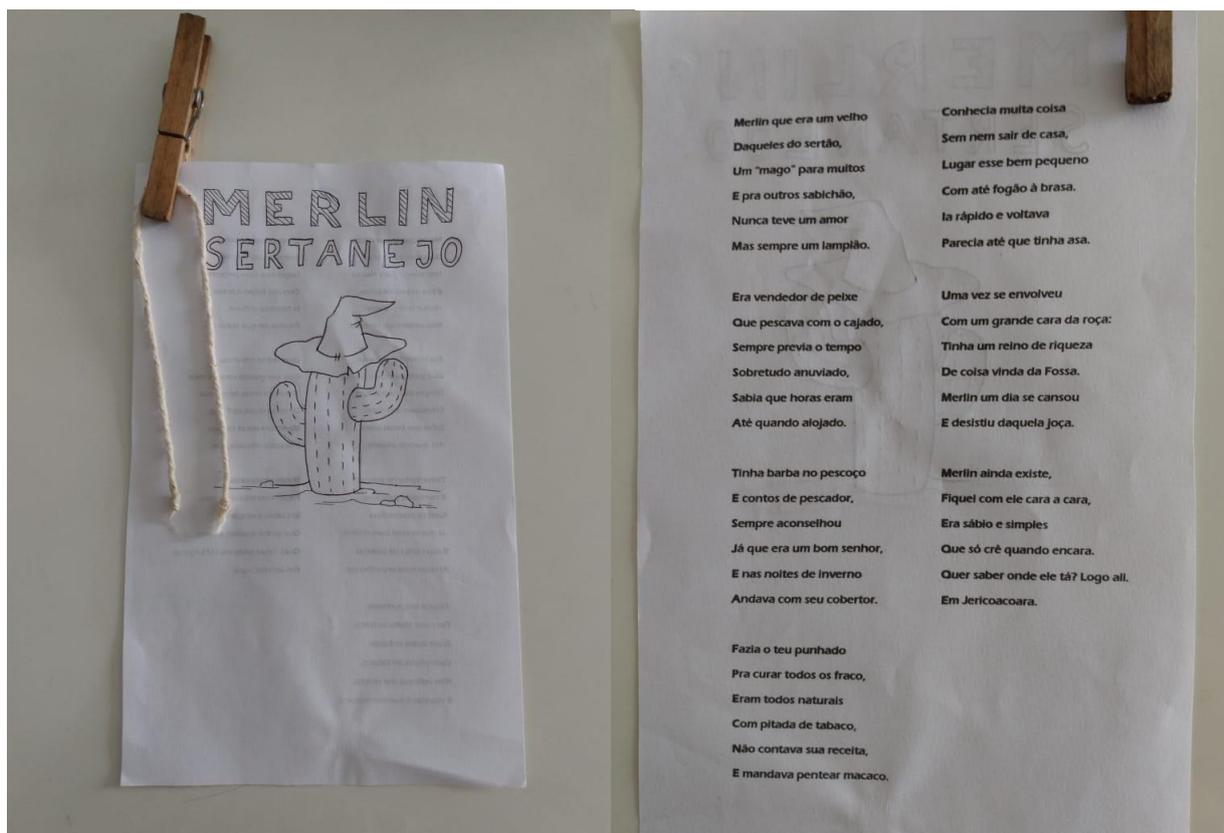
Franco Júnior. Fundamentados nesses textos, os alunos realizaram uma atividade escrita refletindo sobre os sentidos sociais da crença em uma terra mítica como a Cocanha medieval e seus significados no contexto brasileiro de São Saruê.

Com o objetivo de explorar a relação entre o universo medieval e o sertão nordestino de poetas e cantadores, a atividade final foi a apresentação em grupos de uma releitura livremente inspirada em um dos três folhetos de cordel indicados: *A batalha de Oliveiros com Ferrabras*, *A morte dos doze pares de França* ou *Roldão no leão de ouro* (1975). A maior parte dos grupos desenvolveu uma performance teatral, entretanto, alguns apresentaram jograis, outros compuseram versos e repentes e declamaram acompanhados de violão e pandeiro, houve grupos que produziram e apresentaram seu próprio folheto de cordel e grupos que se aprofundaram mais no tema e fizeram um seminário.

Por meio dos seminários, os grupos promoveram debates com relação à descrição e construção dos personagens de origem estrangeira presente no cordel *A batalha de Oliveiros com Ferrabras*, além de problematizar termos como “invasores” (utilizado pelo cordelista para referir-se aos “mouros” que habitavam a península Ibérica) para refletir sobre o preconceito étnico que ainda presenciamos em nossa realidade como país, e sobre a questão da xenofobia, presente principalmente em países europeus, com relação à imigrantes e refugiados.

De modo geral, os resultados dessa etapa foram bastante positivos tendo em vista que conseguiram estabelecer facilmente uma conexão cultural entre o repertório popular nordestino e o universo medieval, como mostra o poema abaixo, apresentado por um dos grupos (Figura 1).

Criado a partir de elementos da literatura de cordel tanto de ordem temática quanto formal, o texto faz uma aproximação interessante entre as práticas mágicas do mago Merlin em analogia à de um sábio curandeiro do Nordeste brasileiro. As produções (releituras) e questionamentos trazidos pelos alunos ao fim desse percurso sobre Literatura medieval e trovadoresca demonstrou o quanto ainda poderia ser ampliado esse horizonte repleto de possibilidades.



**Figura 1.** Frente e verso de um poema apresentado por um dos grupos de alunos do segundo ano.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar Trovadorismo ou cultura literária medieval com alunos do Ensino Médio é sempre desafiador em razão da própria distância temporal e cultural entre o universo medieval e a realidade vivida pelos alunos, de modo que seria necessário arquitetar novos caminhos para que essa incursão não se transformasse em um obstáculo intransponível e a leitura vista como uma tarefa penosa.

Expandir o uso dos diversos gêneros da própria literatura medieval e trovadoresca possibilitou um maior aproveitamento de temas e permitiu usufruir de textos que pudessem produzir mais significados para os alunos e cativá-los a partir de seus interesses. Desse modo, foi possível fazer associação com livros, filmes, músicas, poemas, pinturas, jogos de computador, entre outros textos e materiais que enriqueceram a experiência deles ampliando suas capacidades de imaginar e relacionar conhecimentos a partir de outros suportes.

Tanto a variação de gênero literário quanto a de mídia proporcionou um contato panorâmico com a cultura medieval e com as diversas materialidades da literatura que mostrou-se positiva no sentido de motivá-los no interesse pelo tema, tanto que no formulário (respondido por um terço do total das turmas) criado no *google forms* para que dessem um *feedback* da experiência, setenta e seis por cento disseram sentir mais curiosidade sobre o assunto. Em relação aos materiais utilizados, mais de cinquenta por cento respondeu ter apreciado, em primeiro lugar, a indicação do livro *Os cavaleiros da Távola Redonda* e como segunda opção, a “Donzela guerreira”, escolha que demonstra o sucesso de um gênero, o romance tradicional português, quase sempre esquecido.

A experiência realizada com os alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, embasada em pressupostos de pesquisadores da área de Letramento literário em diálogo com a Estética da Recepção, foi bastante profícua por aproveitar-se de um “saber prévio” oriundo das formas de entretenimento consumidas cotidianamente pelos alunos e ir paulatinamente introduzindo novos conteúdos e novas formas, ampliando, assim, seus horizontes de expectativa.

Como um dos objetivos dessa proposta era relacionar a literatura medieval/trovadoresca e a literatura popular de cordel através da matriz poética que remetia aos ciclos da cavalaria medieval, através das releituras realizadas pelos alunos (as performances, as canções, os repentes, os poemas que apresentaram) foi possível a compreensão e mesmo a ampliação do contato existente entre essas duas tradições literárias e esses dois universos culturais permitindo que cada grupo a sua maneira tivesse liberdade para protagonizar a sua interpretação dos textos e das mídias.

## 5. REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

FERREIRA, J.P. **Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Fausto no horizonte: razões míticas, texto oral, edições populares**. São Paulo: Hucitec, 1995.

FRANCO JUNIOR, H. **Cocanha: várias faces de uma utopia**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 1998.

JAUSS, H.R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

SPINA, S. **A cultura literária medieval**: uma introdução. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

## PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA A COCRIAÇÃO DE SABERES : UMA APLICAÇÃO NO IFMG CAMPUS OURO PRETO-MG

**Venilson Luciano Benigno Fonseca<sup>1</sup> e Rafaela Aparecida Duarte Guimarães Kassis<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Preto, Coordenadoria de Geografia, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

### RESUMO

A coprodução audiovisual parte do princípio de que ensinar é construir conhecimento em parceria com o estudante. O objetivo desta pesquisa foi desenvolver métodos eficazes para a educação audiovisual e produção colaborativa/comunitária junto aos estudantes do IFMG Campus Ouro Preto, tanto no ensino médio quanto no superior (no curso de Licenciatura em Geografia). A metodologia empregada na pesquisa se baseou também na empiria, ou seja, em estratégias múltiplas de produção audiovisual pelos alunos, a cada etapa, com vistas a definir aquela em que a participação e resultados obtidos fossem os melhores possíveis. Algumas conclusões extraídas dos resultados da pesquisa: a participação dos alunos em produções deste tipo são satisfatórias, mas cabe ao professor incentivá-los e apoiá-los na condução do processo; a escolha dos temas deverá ser debatida com os estudantes; deve-se dar possibilidades de escolha ao aluno, no sentido de desejar ou não a produção audiovisual; não são necessários equipamentos sofisticados; e os resultados das produções colaborativas revelam-se muito promissoras, na obtenção de conhecimento, tanto para aqueles que produzem quanto aqueles que assistem.

**Palavras chave:** Produção Audiovisual Colaborativa, Educação e Cocriação de Saberes.

### ABSTRACT

Audiovisual co-production assumes that teaching is to build knowledge in partnership with the student. The objective of this research was to develop effective methods for audiovisual education and collaborative/community production with students of IFMG Campus Ouro Preto, both in high school and higher education (in the degree course in Geography). The methodology used in the research was also based on empiria, that is, on multiple strategies of audiovisual production by the students, at each stage, with a view to defining the one in which the participation and results obtained were the best possible. Some conclusions drawn from the research results: the participation of students in such productions are satisfactory, but it is up to the teacher to encourage and support them in the conduct of the process; the choice of topics should be discussed with students; the student should be allowed to choose, in the sense of whether or not to desire audiovisual production; sophisticated equipment is not required; and the results of collaborative productions are very promising in obtaining knowledge, both for those who produce and those who assist.

**Keywords:** Collaborative Audiovisual Production, Education and Co-Creation Of Knowledge.

## 1. INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias comunicacionais, em salas de aula, pode ser dividido em três possibilidades principais não excludentes: transmissão de conhecimento – como o uso de vídeos e/ou séries televisivas; problematização de conteúdos – também com o uso de audiovisual, mas objetivando a crítica; e, por fim: a coprodução audiovisual, o princípio de que ensinar é construir conhecimento em parceria com o estudante. Com base nesta última assertiva, entende-se que pesquisas sobre as possibilidades para a educação audiovisual e processos colaborativos poderão redundar na melhoria/adaptação/criação de metodologias de ensino, na medida em que possibilitam ao estudante a autonomia, criatividade e participação efetiva na construção do conhecimento.

Muito se tem discutido sobre a importância de novos paradigmas para a educação, em geral, e para a educação brasileira, em particular. A ideia de um saber transmitido apenas mecanicamente, através de aulas expositivas, sejam elas feitas através do *cuspe e giz* ou de equipamentos como *data-show* e retroprojetores está em xeque. E está nesta situação porque as escolas e os professores têm grande dificuldade em acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico da atual sociedade digital.

É fato que desde meados dos anos 1990, com a popularização da internet, cada vez mais os indivíduos tornam-se conectados com o mundo virtual através de ferramentas tecnológicas sofisticadas: das primeiras salas de bate papo virtual – que reuniam algumas dezenas de pessoas - até as modernas redes sociais e possibilidades de aulas *on-line* – como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Zoom*, *Big Blue Button* – que conectam nada menos que centenas de milhões de pessoas, simultaneamente, ao redor do mundo, muita coisa se alterou. Não há sequer a necessidade da posse de um computador: a internet pode ser acessada através de modernos equipamentos como *tablets*, *smartphones* e consoles de vídeo games – há, inclusive, redes sociais desenvolvidas especificamente para os *smartphones*, como *Whats App*, *Viber*, *We Chat*, *Telegram*, dentre outros.

Este novo mundo traz para as salas de aula grandes desafios no ato de educar: toda informação pode ser confirmada ou obtida, instantaneamente pelo estudante, via celular ou *tablet*, por meio de ferramentas de busca como *Google* e *Ask*. O saber baseado na boa

memória e a simples tentativa de repassar um dado conhecimento ao estudante, da forma como habitualmente foi efetuada por décadas nas escolas, tornou-se tão obsoleta ao ponto dos estudantes ficarem ainda menos interessados e participativos, reforçando sua posição passiva e *blasè* frente ao ambiente educacional no qual se inserem. Logo, mais do que nunca, é prudente que as instituições de ensino e toda a comunidade envolvida – pais, professores, pedagogos, gestores, estudantes – busquem alternativas a esta metodologia de ensino que se mostra insuficiente frente às aspirações e realidade das novas gerações de estudantes presentes em nossas salas de aula.

A produção de conteúdo – ou saberes – por parte dos estudantes e mesmo de determinadas comunidades – como indígenas, ribeirinhas, assentados, quilombolas – provoca transformações sociais, culturais e políticas, a partir do momento em que há a apropriação de tecnologias digitais para a “produção audiovisual colaborativa” pelos segmentos sociais (SANTANA, 2012). Este caráter renovador e subversivo também encontra paralelo nas pesquisas de Mendonça (2010), que apresenta duas importantes justificativas na defesa da existência de projetos de produção audiovisual colaborativa: o fomento à autorrealização e o fortalecimento da democracia.

Diversos são os autores que discutem o papel da construção dos saberes por parte dos estudantes, tendo o professor como mediador, na busca pela ressignificação das salas de aula e dos tradicionais papéis desempenhados por docentes e discentes. Ressaltamos alguns, como a professora Moreira (2005), da UNESCO, que assim se refere ao problema:

Está em questão o argumento de que nem a pesquisa, nem a educação problematizadora, conseguirão se estabelecer no cotidiano da vida docente se a universidade não conseguir se organizar de modo a dar espaço para a inquietação, a ousadia, a busca de respostas que não se prendam ao “medo de errar”, enfim, se a universidade não se acercar dos valores que compõem a vida. E vida implica em diferentes linguagens e saberes, implica em valorizar o belo, o poético, o desejo, o que faz sentido na vida de pessoas concretas (MOREIRA, 2005).

O ex-Ministro da Educação, Prof. Renato Janine Ribeiro (2003), nos dizia que o estudante deve ser preparado para o desconhecido. Formar pessoas para inovar significaria romper com metodologias tradicionais de ensino: as mesmas com as quais estamos acostumados. Durante quase todo o século XX, o ato de aprender estava relacionado a absorver um conjunto de saberes necessários ao exercício profissional. Não obstante ainda não termos aberto mão dessa visão, é preciso incorporarmos outra, a de que é fundamental “aprender a aprender” para acompanhar a evolução da área. Neste caso, Ribeiro (2003) nos propõe uma terceira visão: aprender a desaprender.

Dentro desta perspectiva, de que é possível o desenvolvimento e cocriação de saberes, não poderíamos deixar de citar Freire (2002), quando afirma que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Resta evidente que a produção/utilização de material didático essencialmente visual, imagético, é relevante para que os alunos consigam desenvolver adequadamente suas habilidades e competências, conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais, da Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, preveem as seguintes competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Geografia:

- Representação e comunicação: Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados; Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.

- Investigação e compreensão: Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território; Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais; Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

- Contextualização sociocultural: Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço; Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia; Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu "lugar-mundo", comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

Quase todos estes temas requerem fortíssima relação com imagens, vídeos e animações: com exceção dos mapas impressos em suas páginas, o livro didático, sem

sombra de dúvidas, é incapaz de fazer com que os alunos compreendam adequadamente tais temas: como trabalhar movimentos terrestres e celestiais sem uma animação em terceira dimensão, por exemplo? Como trabalhar diferentes formas de relevo, vegetação e solos sem imagens, sem vídeos explicativos que possam apresentar, visualmente, diferentes formações geológicas, distintas formas vegetacionais e tipificação de solos: por exemplo, suas classificações quanto à cor, textura e pegajosidade? Como discutir fenômenos climáticos, tais como movimentos de massas de ar, correntes marítimas, índice de albedo, continentalidade e maritimidade, tipos de climas, formação de chuvas, apenas com textos explicativos e imagens chapadas, bidimensionais, impressas no livro didático?

Com base no entendimento que o material didático disponível – no caso, o livro – era insuficiente para atingir os objetivos de aprendizagem proposto pelos PCNs, venho, há mais de dez anos buscando formas alternativas de se ensinar geografia. Como exemplo desta busca e com base na percepção de que o saber deva ser *coproduzido pelo estudante* e não somente *recebido* passivamente é que, em meados de 2010 propusemos Pesquisa de Iniciação Científica no Campus, intitulada: “O cinema como estratégia didático-pedagógica no ensino de Geografia”. Em linhas gerais a escolha do tema:

Partiu do princípio de que estamos vivendo uma mudança paradigmática na comunicação, onde se abre espaço para uma comunicação interativa, tendo como principal facilitador a internet; em contraposição ao esquema unilateral de transmissão de informações típico das antigas mídias de massa, sendo a televisão o meio mais influente. Sugere-se que tal modificação se estende às salas de aula valorizando assim um ensino pautado na construção do saber que ganha cada vez mais espaço frente aquele chamado de *transmissão de conhecimento* ou *educação bancária*. Concomitante a isso, tomou-se como realidade a democratização dos meios de produção e difusão audiovisual, com o barateamento de seus custos e facilidade de acesso. Frente a essas mudanças, acreditou-se que a prática audiovisual poderia contribuir à construção do saber e, mais que isso se mostrava possível de ser utilizada na escola (PENNA, 2011).

A pesquisa propôs aos estudantes a criação de um vídeo/documentário/curta-metragem relacionado a tópicos específicos do conteúdo de Geografia do ensino médio (O vídeo coproduzido pelos estudantes pode ser visto aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=CiXvqSH4sGY>). Em linhas gerais, pode-se dizer que:

Alguns empecilhos permearam o desenvolvimento da criação do vídeo. Trata-se, principalmente, de fatores relacionados ao planejamento e à técnica que, associados à falta de experiência, dificultaram a conclusão do produto. [...] As dificuldades para editar o vídeo, associado ao conteúdo do material filmado (basicamente *entrevistas*) acabaram por estabelecer outra relação com o tema, se distanciando das propostas iniciais de roteiro e atrasando a conclusão do projeto até o momento em que se admitiu a necessidade de fazer adaptações. A despeito das dificuldades encontradas na finalização do produto, a riqueza do processo de criação audiovisual possibilitou aos estudantes, experiências novas dentro do ambiente escolar. As relações

estabelecidas entre os participantes demandaram atitudes intrínsecas à construção do saber, que garantissem a harmonia e a superação de obstáculos próprios de uma criação coletiva e autônoma (PENNA, 2011).

Por outro lado, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas, não deve ser visto como a solução de todos os problemas da educação, devendo ser utilizada como uma ferramenta disponível para que os professores atuem para animar seus estudantes na difícil tarefa da aprendizagem. Ambros y Breu (2011) nos ensinam que a ampliação da acessibilidade à manipulação digital possibilitou aos alunos exercerem maior controle criativo que antes não era possível, permitindo explorar aspectos conceituais do processo de produção de materiais didáticos, como a seleção e criação de imagens, de uma forma mais direta e concreta.

Existem diversas tentativas de produção de material didático, para além do livro, que poderíamos citar como relevantes, de acordo com cada nível de ensino. A pesquisadora Falconi (2004) afirma que:

Existem, atualmente, várias propostas de material didático [...] construídas para a disciplina de Ciências e dirigidas aos ensinos fundamental e médio. O objetivo dessas propostas é facilitar a aprendizagem de diferentes conteúdos. São atividades variadas, que vão da coleção de recortes de figuras (CONDEIXA et al., 1993), jogos (CENPEC, 1998), apresentação de experimentos (LENZI; FÁVARO, 2000) a histórias (COLE, 1999; FALCONI, 2004).

Para o ensino médio, completa:

Há, também, propostas dirigidas ao Ensino Médio [...]. A proposta de Pavani (1997), dirigida ao Ensino Médio, envolve um modelo indutivo de ensino, com atividades de experimentos demonstrativos, dispostos em ordem crescente de complexidade, cuja condução se dá por fichas de anotações, nas quais os alunos devem anotar observações relativas aos experimentos e, têm a vantagem de proporcionar ao aluno a recuperação de conhecimentos adquiridos nas tarefas anteriores, fazer generalizações e transferir o conhecimento adquirido a outras situações (FALCONI, 2004).

Outras possibilidades de produção de material didático em Geografia também podem ser encontradas na obra de Castrogiovanni (2004), como é o caso da utilização de maquetes em recortes de curvas de nível:

A maquete é um modelo tridimensional do espaço. Ela funciona como um laboratório geográfico, onde as interações sociais do aluno no seu dia-a-dia são passíveis de serem percebidas quase que na sua totalidade. A construção da maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas (CASTROGIOVANNI: 2004).

A percepção de que o ensino de Geografia deve trabalhar, em princípio, com questões mais carregadas de uma certa concretude, encontra eco em outros pesquisadores como Silva e Ferreira (2008), quando escrevem:

A produção do material didático proporcionou a possibilidade de trabalhar com o cotidiano do aluno. De trazer para sua realidade aquilo que está sendo estudado e demonstrar que a geografia é uma ciência “aplicável”, que não se restringe apenas ao livro didático (SILVA; FERREIRA, 2008).

Neste sentido, este trabalho buscou desenvolver vídeos educacionais de maneira colaborativa, junto aos estudantes, tanto do ensino médio quanto do ensino superior, no curso de Licenciatura em Geografia do Campus Ouro Preto do IFMG.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

Esta pesquisa teve a duração de aproximadamente doze meses, a contar da data da chegada dos equipamentos e seleção de bolsistas. Nos três primeiros meses foi necessário realizar a capacitação dos bolsistas, principalmente no que se refere a produção de audiovisual, bem como na perspectiva de se produzir saber, por todos os envolvidos no processo. Esta preparação perpassou todos os meses da pesquisa, mas realizou-se, profundamente e com destaque, em seu trimestre inicial. A partir do foi mês foi possível o agendamento de reuniões com docentes e estudantes, no sentido de se averiguar as principais dificuldades no processo de ensino aprendizagem, apresentados por ambos os lados. Desta forma, foi possível apontar quais os conteúdos da disciplina de Geografia mais propícios a se transformarem em metodologias audiovisuais colaborativas.

De posse da capacitação inicial, do aprofundamento teórico na literatura que trata do assunto e dos resultados das reuniões pedagógicas com docentes e estudantes, foi possível a realização dos conteúdos audiovisuais. Esta foi uma etapa crucial da busca por metodologias pois prevíamos, obviamente, um acerto e erro constante em seu desenvolvimento: é sabido que a busca por uma nova metodologia de ensino, que tenha por base a produção de audiovisual colaborativo, passaria, sem sombra de dúvidas, pela realidade local de onde o projeto se inseriu. Mesmo com a perspectiva de se utilizar da *expertise* de outras iniciativas semelhantes, em outras Instituições, a busca pela metodologia mais adequada ao Campus Ouro Preto teve uma substancial dose de empiria: é no fazer, na busca pela melhor maneira de se produzir o audiovisual colaborativo que desejou-se construir uma metodologia adequada ao arranjo local.

Repare que a produção do audiovisual não é o resultado da pesquisa em si: a produção da Metodologia é que possibilita o desenvolvimento de um sem número de

audiovisuais, por todos os professores e estudantes. A estratégia era de que a Metodologia pudesse ser replicada por quaisquer profissionais que se interessem pelo audiovisual colaborativo como estratégia na relação ensino-aprendizagem: foi tão rica essa experiência, que até mesmo nossos erros e equívocos ao longo do desenvolvimento da pesquisa podiam ser registrados em vídeo, rendendo um grande material de apoio, sempre na perspectiva de produção do saber e não da transmissão do saber.

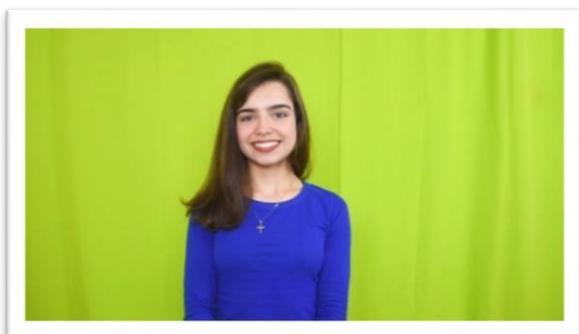
O trabalho de produção de vídeos educacionais consiste basicamente em: a) Definir o tema da videoaula e escrever um roteiro simples. b) Estabelecer previamente a duração: é importante lembrar que as aulas não devem ultrapassar sete a dez minutos. Vale muito mais à pena produzir diversas videoaulas curtas do que uma longa e cansativa. c) Deixe todo o material didático a ser utilizado previamente separado, antes da gravação. d) A iluminação e o áudio são extremamente relevantes: é preciso que não fiquem sombras sobre o apresentador e muito menos no fundo. Para isso você precisa de um kit básico de iluminação, para que seja possível, posteriormente, realizar a edição. e) Gravação e edição: em nosso caso, realizamos no software *Adobe Premiere Pro – Creative Cloud* que forneceu toda a estrutura digital necessária (porém existem programas gratuitos, com menos recursos disponíveis, como o *Windows Movie Maker*).

### 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir de 2014 buscamos recursos financeiros junto à Editais Internos ao IFMG, Edital Universal da FAPEMIG e do CNPq para o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem o desenvolvimento de materiais instrucionais e didáticos, mas também projetos vinculados à pesquisa básica, que também julgamos relevantes, a despeito de não receberem fomento nos Institutos Federais. Neste constante caminhar e com os poucos recursos captados conseguimos criar e equipar, minimamente, o que denominamos de Estúdio de Produção Audiovisual Colaborativa – ESPACO – que funciona em nosso Campus e possibilita o desenvolvimento de diversas ações de pesquisa, todas elas voltadas para o desenvolvimento científico e cultural de nossos alunos. Um outro produto desenvolvido no Estúdio é o programa intitulado Curta Campus, editado e produzido pelos estudantes envolvidos nos projetos de Iniciação Científica e Tecnológica (Alguns dos

diversos vídeos produzidos podem ser conferidos aqui: <https://www.youtube.com/channel/UCDj-XU8AFsxDDDPHngkpwfA>).

Desta maneira todo o trabalho efetuado partiu da premissa de que o saber devia ser coproduzido, tanto por docentes quanto pelos alunos: isto possibilitou à pesquisa se desenvolver de maneira tal que os estudantes participassem ativamente, contribuindo com ideias, elaboração de roteiros, filmagem e edição. Nas Figuras 1 e 2, exemplo de participação dos alunos em todas as etapas do processo, inclusive, na apresentação das videoaulas.



**Figura 1.** Imagem sem Edição.



**Figura 2.** Imagem com Edição.

Ao final do processo, além de diversos vídeos produzidos colaborativamente – como o já citado Curta Campus - foram gravadas e editadas sete videoaulas – Figuras 3 e 4 - para utilização na disciplina Introdução ao Ensino à Distância, obrigatória para o Curso de Licenciatura em Geografia.



**Figura 3.** Print de Tela da Disciplina Introdução ao EaD.



**Figura 4.** Print de Edição de Aula disponibilizada.

Também criou-se o Canal do Estúdio onde a atividade acadêmica do Campus tem destaque, em especial aquelas relacionadas ao curso de Geografia: trabalhos de campo, eventos como Simpósio Regional Geografia e Mineiridade, ocorrido em Ouro Preto no ano de 2018. Todas estas atividades foram realizadas por estudantes e professores, resultando num ambiente saudável de colaboração e produção do conhecimento, onde o aluno tomou para si o protagonismo desejado nas relações de ensino-aprendizagem, cabendo ao docente o papel de tutor e supervisor de todo o processo.

Mas nada foi fácil de realizar: as primeiras reuniões com alunos e o docente responsável pela disciplina passaram de animadoras até o desalento total, haja vista que no início os discentes se mostravam bastante animados com a proposta, mas ao longo do tempo foram abandonando-as em favor de outras atividades. O professor da disciplina, nas primeiras turmas utilizadas não tinha participação contundente na condução dos trabalhos, o que, a nosso ver, implicava em uma certa desmotivação dos alunos, que não compreenderam a importância desta atividade. Diversas foram as vezes em que as reuniões com os alunos, agendadas previamente, não ocorriam em função da ausência dos mesmos, que alegavam outras tarefas, de outras disciplinas, como provas e exercícios avaliativos. Infelizmente a proposta foi se arrastando ao longo do tempo e os alunos não conseguiam cumprir os prazos acordados: elaboração de roteiros, gravações e edições.

A segunda tentativa se desenrolou da seguinte maneira: i) Reunião como docente responsável e fixação das bases pelas quais o projeto de intervenção iria se assentar. ii) Reunião com os alunos, onde não deixamos a cargo deles a definição dos temas e prazos: apresentamos uma lista de temas possíveis e a escolha dos alunos foi feita com base na lista prévia; iii) O professor da disciplina acompanhou detidamente cada fase do processo, cobrando os prazos e os resultados. Desta maneira, entendemos que os resultados obtidos

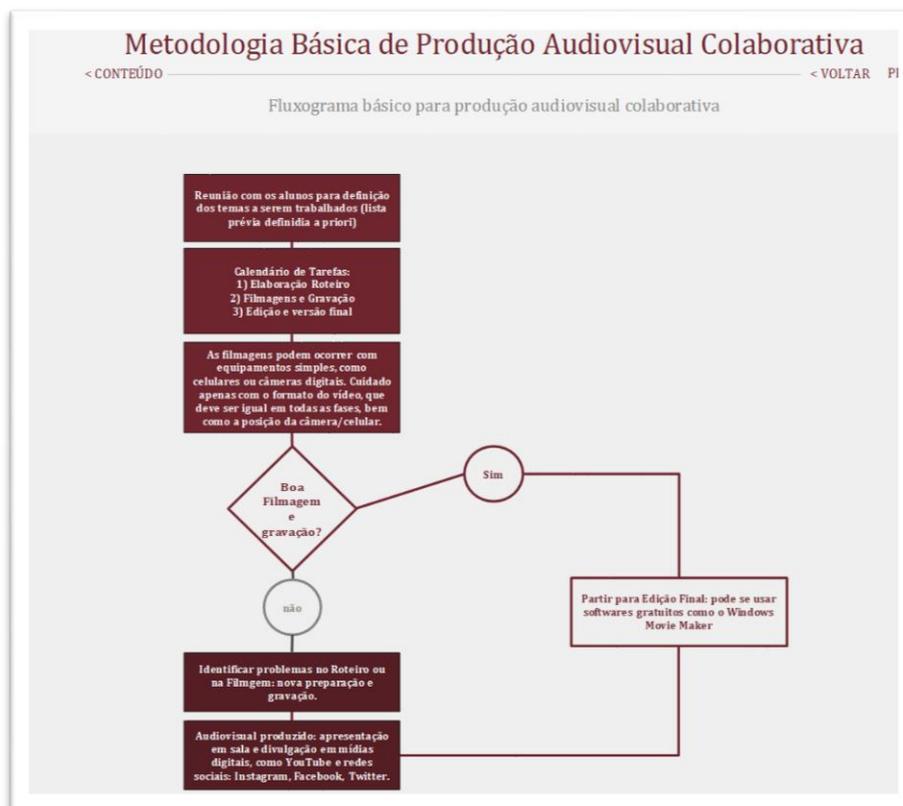
foram sensivelmente melhores, atingindo os objetivos da proposta inicial, no que diz respeito à participação dos alunos e seu respectivo aprendizado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por metodologias de ensino que possibilitem a alunos e professores saírem de sua zona de conforto é uma tarefa árdua e complexa, já que acaba invadindo o cotidiano escolar e provocando transformações de toda a sorte. Normalmente, a comunidade escolar é refratária ao novo, por mais que acredite no caráter renovador da educação. Desta maneira, tanto alunos quanto professores, em um primeiro momento, mostram-se arredios a novas possibilidades de ensino-aprendizagem, mesmo que bem explicada e compreendida por todos. Esta é a primeira dificuldade a ser enfrentada pelo professor que deseja trabalhar com a produção de audiovisual colaborativo: é uma tarefa trabalhosa e que nem todos estão preparados ou dispostos a realiza-la: por mais que se critique as aulas ditas tradicionais, elas ainda são vistas, por professores e alunos, como a melhor forma de se obter o saber, por mais paradoxal que isso seja. Os mesmos que a criticam, na sala de aula, são os menos dispostos a inovar ou modificar seu cotidiano escolar.

Este trabalho trabalhou em duas vertentes principais: o desenvolvimento de uma metodologia de ensino, baseada na produção audiovisual colaborativa, e que pudesse ser utilizada por qualquer professor, quase em qualquer contexto escolar. Uma segunda vertente seria a melhora no processo de ensino-aprendizagem que redundasse em uma participação qualitativa dos alunos no processo, principalmente na medida em que produzissem o saber e não somente o recebessem semiacabado, diretamente do professor. Em relação à primeira, podemos esquematizar o processo, conforme a figura 5.

De acordo com o Fluxograma, nota-se que tudo se dá em conformidade com a cocriação, ou seja, a participação dos alunos em todas as etapas do processo, visando dar autonomia ao aluno e responsabilidades na sua própria formação escolar: isto não pode ser considerado apenas um detalhe, mas sim elemento central na construção da atividade, na medida em que os estudantes se tornam sujeitos ativos do processo, agentes de transformação e responsáveis pela qualidade final do audiovisual produzido.



**Figura 5.** Fluxograma Simples da Produção Audiovisual Colaborativa.

Em relação à segunda vertente, em que a participação ativa dos discentes também se transforma em resultados melhores de aprendizado, trazemos duas falas importantes, de alunos que desenvolveram esta atividade no Campus Ouro Preto:

Relato 01: Então, achei muito legal a proposta de fazer um trabalho sobre a economia e a indústria do Brasil e da Argentina. Acho que é necessário termos noção da situação das indústrias. Pode ser que um dia trabalhemos nelas, então se soubermos onde se situam e quais as principais áreas, podemos nos orientar melhor. O projeto com o estúdio foi bom e espero poder fazer outros. Sem contar também que com todas as explicações de como montar o roteiro, etc. Até para a gente entrar no universo das pessoas que trabalham com isso, porque muitas vezes acho que é uma coisa assim, fácil! E não é. Bom aprender dessa forma foi bem divertida e prática.

Relato 02: Bom, o trabalho que a gente apresentou sobre Cingapura, eu achei a forma de videoaula muito legal do tipo jornalístico, porque misturou vários tipos de divulgação. Eu achei interessante, pois proporcionou uma melhor forma de entendimento da matéria, isso se deu pela forma que foi feito de forma descontraída e de linguagem mais informal. A videoaula foi diferente pois aprendemos sem ficar focado só no quadro e no livro com o professor falando. Nós gostamos muito porque é uma forma de estudar e entender a matéria.

Em síntese, este trabalho serviu para nos convencer da importância da utilização de metodologias criativas de ensino e a produção audiovisual colaborativa mostra-se como

uma das mais importantes, na medida em que centraliza o aluno e o coloca como produtor do seu próprio saber, um ser ativo no processo e corresponsável por sua própria formação. A metodologia desenvolvida leva em consideração as especificidades das salas de aula, seus conteúdos, trajetórias formativas, contexto escolar e disponibilidade de recursos digitais. No caso destes últimos, resta evidente que é necessária uma estrutura mínima – equipamento de gravação, como um celular, e um computador para edição. Entretanto, os resultados obtidos mostraram-se amplamente favoráveis, recomendando a utilização destas ferramentas digitais, principalmente naqueles conteúdos que se mostram passíveis de produção audiovisual, com destaque para as disciplinas das chamadas Ciências Humanas.

## 5. REFERÊNCIAS

AMBRÓS, A.; BREU, R.P. **10 ideas claves: Educar en medios de comunicación. La educación mediática.** Barcelona: Graó, 2011. 230p.

CASTROGIOVANNI, A.C. (Org). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Medição, 2004.

FALCONI, S. **Produção de material didático para o ensino de solos.** Rio Claro: Dissertação (mestrado em geografia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2004.

FONSECA, V.L.B.; PENNA, O.F. O cinema como estratégia didático-pedagógica no ensino de Geografia. **Anais da Semana de Ciência & Tecnologia do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto**, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MENDONÇA, R.F. Do audiovisual comunitário. In: LEONEL, Juliana Melo; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Org.). **Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, J. Universidade, pesquisa e saberes: o professor como construtor do saber científico. **Revista Linguagens, educação e sociedade.** Teresina: UFPI. No 13, 2005. Pp. 26-36.

NETO PERINELLI, H.; PAZIANI, R.R. Cinema, prática de ensino de história e geografia e formação docente: produção de curtas-metragens – experiências e estudos de caso. **Educação em Revista**, v. 31, n. 04, p. 279, 2015.

RIBEIRO, R.J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANTANA, F.A. A produção audiovisual colaborativa e as transformações nas práticas socioculturais. **Anais do 1º Seminário Nacional de Inclusão Digital**: Passo Fundo, 2012.

SILVA, C.M.; FERREIRA, G.C. Produção de material didático: jogo das curvas de nível. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 28. n. 2. p. 157-170, 2008.

PENNA, O.F. Possibilidades de construir saberes na escola: uma experiência de criação audiovisual. **Relatório de Pesquisa – PIBIC**. Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, 2011.

RUBIO, J.C.C.; NAVARRO, Y. A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de Geografia e História: metodologia e proposta de trabalho. **Giramundo**, v.1, n. 2, p. 31-38, 2014.

## ENSINO E LITERATURA: ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL E INTERNACIONAL

**Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa<sup>1</sup>**

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Rondônia, Campus Colorado do Oeste, RO, Brasil.

### **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo apresentar uma reflexão sobre o ensino da literatura na escola e a demanda das políticas públicas, tanto de âmbito nacional como internacional, que defendem a importância de promover o hábito de leitura dos adolescentes ainda na infância. Constatou-se a importância da qualificação de educadores, para que os mesmos tenham um olhar direcionado para os aspectos literários que permeiam uma literatura de qualidade.

**Palavras-Chave:** Ensino de qualidade, Literatura e Políticas Nacionais.

### **ABSTRACT**

The present study aimed to present a reflection on the teaching of literature at school and the demand for public policies, both nationally and internationally, which defend the importance of promoting the reading habit of adolescents in childhood. The importance of educators' qualification was contacted, so that they have a look focused on the literary aspects that permeate quality literature.

**Keywords:** Quality teaching, Literature and National Policies.

## 1. INTRODUÇÃO

No capítulo a seguir, é apresentada uma reflexão sobre o ensino da literatura na escola e a demanda das políticas públicas, de âmbito nacional e internacional, que defendem a importância de promover o hábito de leitura dos adolescentes ainda na infância. Além disso, é feita uma referência não só sobre as reformas educativas, mas também sobre a evolução da literatura no decorrer da história brasileira. Contudo, ao divulgar teses de Mestrado e Doutorado, são apontadas as contribuições com a ciência desse saber literário;

essas investigações demonstram a importância da literatura infantil para formar o leitor em todos os seus aspectos, sejam eles comportamentais, emocionais ou psicológicos.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 ANTECEDENTES DA POLÍTICA INTERNACIONAL DO ENSINO E DA LITERATURA

Segundo Libâneo (2016), no âmbito das políticas educacionais, algumas pesquisas mostram que a educação tem sido influenciada pelas orientações de cunho internacional. Para ele, isso é feito dentro de um contexto globalizado, visto que problemas de ordem monetária, financeira, comercial e social, são identificados a fim de formular recomendações em decorrência de acordos entre os países para assim solucionar as demandas que afetam o desenvolvimento da nação. Esses organismos foram criados em 1944, pelos Estados Unidos, na conferência Bretton Woods, que segundo o autor, foi realizada no estado de New Hampshire (EUA).

Em se tratando de políticas sociais, na área da educação, foram criados órgãos relevantes para o desenvolvimento nacional, tais como: a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura; o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; e por fim, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Vale lembrar que esses organismos atuam por meio das reuniões e conferências internacionais: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000).

De acordo com Libâneo (2016), “É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais”. Feito isso, foram definidas as necessidades da população, tanto nacional quanto internacional, para a aprendizagem de conhecimentos úteis, aptidões de raciocínio, competências e habilidades para se trabalhar com dignidade, como também valores éticos, morais e sociais.

Sob essa perspectiva, a leitura foi pensada por alguns teóricos e pesquisadores como parte integrante da formação do sujeito. Meditando sobre isso, percebe-se que o

ensino da literatura foi incorporado à disciplina de Língua Portuguesa como o principal agente das transformações sociais. Entretanto, ao buscar dados que comprovam os índices de leitura mundial, segundo Nop Word Culture Score Index, hábitos de mídia, em um ranking de 30 países leitores do mundo, o Brasil ocupa a 27ª posição – o que, de fato, contradiz as demandas dos órgãos internacionais. Isso porque o interesse dos brasileiros está voltado não só para a televisão, como também para o rádio e para a internet - o que tem dificultado o desenvolvimento educacional do Brasil comparado aos outros países.

Contudo, apesar do desinteresse dos brasileiros pela leitura, Zilberman (2003) afirma que “preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro na sala de aula, decorrem de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa”. Desse modo, tanto a obra de ficção quanto a instituição de ensino levam em conta a formação social e psicológica do indivíduo, o que explica a formação de seu caráter para o pleno exercício da cidadania.

Em geral, é certo que o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude seja a meta da educação internacional, porém com o uso da tecnologia e os aparelhos eletrônicos viralizando entre o público juvenil, o hábito da leitura tornou-se um grande desafio para o século XXI. Por causa disso, órgãos como a UNESCO Estabelecem atividades em várias partes do mundo para o incentivo à leitura.

Em 2004, por exemplo, no dia mundial do livro, Irina Bokova, na campanha “Ler também é uma paixão”, ressaltou que os livros são o meio para a erradicação da pobreza e para construção da paz. Além disso, todas as pessoas do mundo foram convidadas através das redes sociais para, nesse dia, ficarem em torno dos livros e dos escritores a fim de celebrá-los como: a incorporação de ideias, de conhecimento, de inspiração, de compreensão e de tolerância.

Apesar de todas essas contribuições, o índice de leitores brasileiros continua em decadência. Em 2009, dentre os 65 países avaliados no desempenho de leitura, o Brasil ocupou a 53ª posição, enquanto que o Canadá ficou na 6ª colocação; como podemos observar na tabela 1.

**Tabela 1.** Desempenho em leitura – ano de 2009.

<b>País</b>	<b>Posição</b>	<b>Resultados</b>
<b>Canadá</b>	6ª	524 pontos
<b>Brasil</b>	53ª	412 pontos

Fonte: (PISA, 2009).

Para Lima, Andrade e Lima, grandes são os desníveis entre o sistema educacional brasileiro e o canadense – o que causa essa diferença nas estatísticas do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos), afinal, no Canadá:

A estrutura educacional se faz pelo jardim de infância, destinado a crianças de 4 e 5 anos de idade. O primeiro grau se inicia com crianças de 6 anos, e todo o processo se encerra com o segundo grau, que pode chegar até a 13ª série, dependendo da província. O ensino superior se dá através da oferta em universidade e colleges (faculdades técnicas), e o ingresso é garantido aos estudantes que concluírem o ensino médio.

O país apresenta uma realidade educacional promissora, haja vista que consta entre os sete melhores sistemas educacionais do mundo: 95% dos estudantes estão matriculados em escolas públicas e 80% dos canadenses acima de 15 anos já concluíram o ensino médio. Esse cenário aponta para um ensino público de qualidade e eficaz (LIMA; ANDRADE; LIMA, 2012).

Ao se fazer uma análise crítica da estrutura educacional canadense, verifica-se que sua qualidade e eficácia é formada por uma geração de leitores. Isso porque, no Canadá, a maioria dos professores, de primeiro e segundo grau, são mestres e doutores – o que exige uma bagagem intelectual relevante na qual é o viés de boas leituras. Ainda, os educadores são tidos como o centro do processo de ensino-aprendizagem além do que, tanto os alunos como os professores são submetidos a avaliações periódicas para medir o nível de conhecimento de ambos. Nesse sentido, é possível perceber a preocupação do governo canadense sobre a educação de seu país.

Vale lembrar que, em se tratando de leitura, ao contrário do Canadá, tanto no *Now Word Culture Score Index – 2004* ou no PISA – 2009, o Brasil ocupou quase as últimas posições no ranking de habilidades leitoras. Isso com apenas 5 anos de diferença para essa contagem de dados. Entretanto, se comparado ao ano 2000, observa-se que os dados dos anos posteriores, referentes ao país, não apresentaram mudanças significativas, ou seja, em 2000, o Brasil ocupou o último lugar, de 32 países pesquisados, em contraste com a Finlândia que se estabeleceu na primeira colocação.

**Tabela 2.** Classificação dos países segundo habilidades de leitura – PISA 2000.

<b>País</b>	<b>Posição</b>	<b>Resultados</b>
<b>Finlândia</b>	1ª	546 pontos
<b>Canadá</b>	2ª	534 pontos
<b>Brasil</b>	32ª	412 pontos

Fonte: (OCDE 2000).

De acordo com Monteiro,

O sistema de educação da Finlândia é provavelmente o melhor do mundo. O fator do seu sucesso mais frequentemente destacado é o estatuto profissional e social da profissão docente, mas a sua alquimia tem vários ingredientes. Os seus valores e princípios são: humanismo e universalismo, inclusão e equidade, descentralização e diferenciação, confiança e responsabilidade. De resto, a qualidade da educação pública finlandesa não pode ser dissociada do Welfare State de que faz parte. O mérito principal dos reformadores finlandeses foi o de querer e saber pôr em prática, com criatividade, ideias que fazem parte do patrimônio pedagógico universal. A escola finlandesa é a prova da compatibilidade entre equidade, qualidade e competitividade (MONTEIRO, 2013).

É fato que a qualidade do ensino finlandês, além da valorização dos profissionais da educação e de seu investimento em estrutura física, está relacionada à prática de leitura; o que não acontece no Brasil, pois conforme os dados do PISA, em 2012, o nível de leitura dos estudantes brasileiros piorou comparado a 2009, com a soma de 410 pontos - 2 a menos do que o índice anterior - atraindo o Brasil para a 55ª colocação no ranking da leitura; contraposto somente aos países como: Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia, cada quais pertencentes a OCDE. Ainda, pelos dados do último relatório, sob a faixa etária de 15 anos de idade, aproximadamente 50% dos alunos compreendem apenas o básico em leitura.

Para Mentges (2013) “o modelo finlandês conta com educação pública, gratuita e uniforme a qualquer criança do país”. Além disso, é próprio da cultura finlandesa a participação íntegra da família na escola. Entretanto, para a pesquisadora (2013) o fato de os alunos da Finlândia serem os melhores no PISA de 2009 caracteriza-se pelo que eles aprendem. Logo,

As escolas da Finlândia trazem aos alunos, além das disciplinas corriqueiras – como história, estudos sociais, matemática, física, química, biologia, geografia, educação física, literatura, e idiomas finlandeses, além de idiomas estrangeiros – disciplinas que agregam valores e ensinamentos que serão necessários e exigidos na vida adulta: educação cívica, religião, música, artes, trabalhos manuais, estudo ambiental, ética e economia doméstica (MENTGES, 2013).

A observação crítica de fatos históricos revela o porquê de grandes avanços na educação. Antes da Finlândia tornar-se independente em 1917, ela pertenceu aos domínios da Suécia por 800 anos e da Rússia por mais 100 anos. Dessa forma, em menos de 100 anos de autonomia política e educacional, a Finlândia tornou-se o líder mundial em educação sendo que foi em 1970 que essa revolução educacional ocorreu. Por causa de seu panorama histórico, a Finlândia tem-se tornado referência de educação para as demais nações.

Pensando em países como Canadá e Finlândia, exemplo de educação internacional, a UNESCO identificou fatores qualitativos e quantitativos essenciais para formar-se leitores no Brasil e no mundo. Qualitativamente, por exemplo, o livro deve ocupar destaque no imaginário nacional sendo valorizado por todas as partes da população. Além disso, devem existir famílias leitoras cujos integrantes compartilhem de tais práticas para as próximas gerações. Ademais, devem haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem capacitados assim como de recursos satisfatórios e de espaços adequados para promover o desenvolvimento da leitura.

Por outro lado, quantitativamente, deve ser garantido o acesso ao livro e a bibliotecas públicas suficientes para atender a parte economicamente desfavorecida do Brasil. Endemasia, o preço do livro deve ser acessível para as grandes quantidades de leitores. Além do mais, cabe ressaltar que esse destaque à leitura, às bibliotecas e ao livro, está estritamente ligado a questão geral da competência em informação (*information literacy*) e do aprendizado da criança e do adolescente no decorrer da vida; aspectos que têm merecido destaque pela UNESCO para os próximos anos. Isso porque, para a ONU (2017), o desenvolvimento da educação se dá pelo acesso universal à informação.

Na publicação - Educação: Um tesouro a descobrir (1996) - a UNESCO salienta que “a educação, ao longo da vida, baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (UNESCO, 1996). Valores construídos por meio da criança em contato com o livro – o que é de grande relevância para o campo internacional. Assim, como agente de transformação social, a literatura propicia o questionamento sobre os valores que permeiam a sociedade, além de alargar os horizontes do leitor.

Sob essa perspectiva, em 2004, a UNESCO comprovou através de um estudo denominado: *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*, que a cultura de um país é relevante para despertar o gosto pela leitura. Essa pesquisa foi realizada entre jovens de 15 a 29 anos - cujo objetivo principal foi o de compreender a multiplicidade de comportamentos relacionados à juventude. Embora a leitura não esteja entre o lazer e o entretenimento dos estudantes brasileiros, ela pode ser percebida à medida que os entrevistados vão acumulando anos de escolaridade; daí a importância da influência familiar e da escola para desenvolvê-la no decorrer da escolaridade dos estudantes.

Para tanto, apresentados os antecedentes internacionais, demanda-se agora compreender os antecedentes da política nacional diante das reformas educacionais, pelos

quais se desenvolveu o ensino da literatura que atualmente tem sido um dos focos de discussão da educação brasileira.

## 2.2 ANTECEDENTES DE POLÍTICA NACIONAL, DO CURRÍCULO E SUAS ORIENTAÇÕES

Dentre os inúmeros motivos que levam a construção de uma política nacional para o ensino da literatura, está o questionamento da realidade brasileira e dos problemas sociais que ao se tratar de resolvê-los, deve-se utilizar do pensamento lógico, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise crítica, entre outros. Procedimentos adquiridos na experiência da criança em contato com os livros.

Ao se observar o cenário brasileiro em seus aspectos mais relevantes, os PCNs, de Língua Portuguesa (2000), colocam o ensino da literatura como forma específica de conhecimento, por isso a necessidade de incluir-se o trabalho com o texto literário incorporado às práticas cotidianas da sala de aula.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir como ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma, descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 2000).

Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), se o objetivo da educação é formar cidadãos competentes e habilidosos para compreender diferentes textos não só em sua tipologia, mas também em gênero, é preciso que o trabalho educativo seja organizado a fim de que as crianças façam isso na escola. “Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores” (BRASIL, 2000). Quando os alunos não participam de práticas de leituras eficazes, fica sob responsabilidade da escola promover esse papel.

Por causa disso, a Secretaria de Educação Fundamental Brasileira (2000), foca em seus parâmetros uma tríade complementar na qual o primeiro elemento é o sujeito e sua ação de aprender; segundo, a Língua Portuguesa como objeto de conhecimento, tal como se escreve e se fala fora da escola; e terceiro, o ensino concebido como uma prática na qual

a educação organiza a mediação entre o objeto de conhecimento e o sujeito. Partindo dessa relação, o “trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores” (BRASIL, 2000).

Para os PCNs (2000), a Língua Portuguesa apresenta uma transversalidade abordada a partir de duas questões: a primeira refere-se ao fato de a língua ser o transporte de concepções, de representações e de valores socioculturais; e a segunda, sob seu caráter de intervenção social.

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por se tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação (BRASIL, 2000).

Ao considerar que através da literatura a criança toma conhecimento do mundo, “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (BRASIL, 2000). É nesse contexto que se pode inserir os temas transversais sugeridos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, visando assim, o exercício pleno da cidadania.

Para os PCNs (2000), fundamentalmente, a leitura no âmbito escolar tem sido considerada um objeto de ensino relevante. Como prática na sociedade, a literatura é vista sempre como um meio, e nunca um fim. Isso porque a cidadania, compreendida não só pelo viés de participação social, como também pela participação política, cheia de direitos e deveres, civis e sociais, adota atitudes cotidianas de solidariedade, de cooperação e de respeito ao outro. É sob essas questões que a leitura atua: “o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 2000).

Além dos PCNs de Língua Portuguesa, foi criada também a BNCC dividida pelas seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciência da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, sendo que, a primeira, em suma, é a mais relevante para descrever as características da leitura em si.

Conforme a *Base Nacional Comum Curricular* (2016), a literatura é tomada em um sentido amplo no que diz respeito ao interesse e envolvimento pela leitura literária, pois

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê” (BNCC, 2000).

Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual (BRASIL, 2000).

Ou seja, aprender a ler é somente lendo. É disso que se está falando (BRASIL, 2000).

Sob essa perspectiva, a BNCC (2016) descreve práticas na sala de aula a fim de melhorar o índice de leitura, interpretação de texto, analfabetismo, entre outras problemáticas. Conduas, tais como: reflexão sobre textos de diferentes gêneros, procedimentos e estratégias de leitura.

Para complementar o que diz os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Base Nacional Curricular Comum*, muitos programas e leis foram criados pelo governo brasileiro, juntamente com o Ministério da Educação e da Cultura, para promover o desenvolvimento de habilidades leitoras e resgatar o interesse dos alunos pelos livros.

Entre os diversos programas de incentivo à leitura cabe destacar: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE); o Fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura), o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional); o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005); Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER – instituído pelo decreto nº 519); e por fim, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL – sancionado pelo decreto nº 7.559).

Dos dois últimos, cabe lembrar que o Programa Nacional de Incentivo à Leitura tem por objetivos: promover o interesse nacional pelo hábito da leitura, estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar práticas leitoras dentro da escola e na sociedade; além de criar condições de acesso ao livro. Já o Plano Nacional do Livro e Leitura objetiva: a democratização do acesso ao livro, a formação de mediadores para o incentivo à leitura, a valorização institucional da leitura como também o incremento de seu valor simbólico. Outrossim, a formação de educadores em leitores competentes são características fundamentais do PROLER e do PNLL.

Ademais, para potencializar a prática leitora no âmbito escolar foram sancionadas algumas leis. Dessa forma, valorizar o livro e a leitura, assim como o ensino da literatura, em geral, tem sido uma das maiores preocupações do legislador brasileiro. Assim, essa pesquisa fundamenta-se em leis que priorizam o fomento à leitura no Brasil. Entre elas, podemos citar:

- Lei nº 5.191, de 13 de dezembro de 1966 – na qual institui o Dia Nacional do Livro, que será comemorado no dia 29 de Outubro sendo a sua comemoração obrigatória sem interrupção das atividades escolares, tanto nas escolas de ensino público quanto privado, desde o ensino primário até o médio.
- Decreto nº 519, de 13 de maio de 1982 - Art. 1º, no qual fica instituído, junto à Fundação Biblioteca Nacional, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler). Art. 2º, que constitui objetivos do Proler: promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; criar condições de acesso ao livro. Art. 3º, no qual ressalta que o Proler desenvolver-se-á a partir dos seguintes mecanismos: instalação de centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores por meio de familiarização com o livro e a biblioteca; dinamização de salas de leitura, mediante supervisão de atividades e distribuição de materiais com sugestões de promoções; consolidação da liderança das bibliotecas públicas, visando à integração de ações que incentivem o gosto pela leitura; provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público; promoção e divulgação de medidas incentivadoras do hábito da leitura; utilização dos meios de comunicação de massa, para incentivo à leitura. E por fim, Art. 4º, no qual constitui receitas da Fundação Biblioteca Nacional, destinadas ao Proler: recursos do orçamento da União; doações e contribuições nacionais e internacionais; participação financeira dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.
- Lei nº 10.402, de 08 de janeiro de 2002 – na qual fica instituído o Dia Nacional do Livro Infantil, a ser comemorado no dia 18 de abril, data natalícia do escritor Monteiro Lobato.
- Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003 – Art. 1º, na qual institui a Política Nacional do Livro mediante as seguintes diretrizes: assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro; o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida; fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro; estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais; promover e incentivar o hábito da leitura além de instalar e ampliar no país livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro. Art. 13º, na qual mostra como função do Poder Executivo: criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional: criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas; estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante: revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas; introdução da hora de leitura diária nas escolas.

- Lei nº 11. 899 de 08 de janeiro de 2009 - Art. 1º, na qual são instituídos o Dia Nacional da Leitura e a Semana Nacional da Leitura e da Literatura, a serem anualmente celebrados no dia 12 de outubro, em todo o território nacional.
- Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011 - Art. 1º O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país. São objetivos do PNLL: a democratização do acesso ao livro; a formação de mediadores para o incentivo à leitura; a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional. Art. 2º O PNLL será coordenado em conjunto pelos Ministérios da Cultura e da Educação. O PNLL será estruturado em quatro eixos e dezenove linhas de ação, entre eles: criação de novos espaços de leitura; promoção de atividades de reconhecimento de ações de incentivo e fomento à leitura; formação de mediadores de leitura e de educadores leitores; projetos sociais de leitura; apoio à cadeia criativa do livro e incentivo à leitura literária. Art 2º Implementar o Plano Nacional de Livro e Leitura, em articulação com o Ministério da Cultura, promovendo a efetivação da democratização do acesso ao livro, a formação leitora, a valorização da leitura e da literatura brasileira e o fomento das cadeias criativa e produtiva do livro.

Apesar de todas essas leis, decretos e parâmetros, muitos professores mostram em suas práticas não só o desconhecimento das políticas nacionais que norteiam a divulgação da leitura no país, mas também desconsideram a importância da literatura e de seu ensino na sala de aula. Afirmo isso, por causa da minha experiência enquanto profissional da área.

Conforme diz os PCNs,

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos o mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário (BRASIL, 2000).

No entanto, é por meio da verossimilhança, da harmonia entre os fatos da imaginação e da realidade, que o leitor se apropria do mundo. Por isso, a importância de leis, programas, decretos e parâmetros que defendem o uso da literatura no âmbito escolar.

Endemiasia, é pressuposto que o MEC, o Ministério da Cultura (Minc), o Plano Nacional da Cultura (PNC) e o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), se integrem em prol do cumprimento dessas leis a fim de contribuir com a formação de leitores autônomos para aumentar de forma qualitativa o índice de leitores no Brasil.

Por fim, colocados os antecedentes da política nacional, suas leis, diretrizes e parâmetros, busca-se agora entender a importância do ensino da literatura infantil para a

formação da personalidade da criança por meio de investigações realizadas através de pesquisadores tanto nacionais quanto internacionais.

## 2.3 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS: INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DO SABER

Com o passar dos anos, muitas investigações, nas áreas de Mestrado e Doutorado, surgiram para ponderar o ensino da literatura nas escolas. Assim, essas pesquisas contribuem com o aperfeiçoamento de muitos profissionais interessados em melhorar sua prática docente na sala de aula.

As publicações na área da literatura abrangem uma variedade de conhecimento que por sua vez auxiliam no adiantamento da ciência e no progresso do saber. Ainda, as descobertas nesse campo de pesquisa, consideram aspectos significativos para o desempenho do educador mediante ao processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a amplitude dessa realidade está relacionada à qualidade da educação que tem sido oferecida nos últimos anos. Logo, essa preocupação é de grande relevância para o melhoramento do índice de leitores no Brasil.

No âmbito do ensino literário no país, as investigações desenvolvidas nessa área de atuação teorizam a importância da contação de histórias para as crianças a fim de promover o desenvolvimento de suas personalidades em caráter social, emocional e psicológico, dos alunos em formação. Assim, dentro dessas pesquisas são incorporadas referências que comprovam teoricamente as experiências de estudiosos frente ao ensinamento da literatura para alunos de sete a dez anos de idade.

Outrossim, muitos investigadores desenvolvem suas pesquisas com o objetivo de analisar a particularidade de conhecimento produzido nessa área. Essas investigações têm colocado em foco temáticas, como: a importância do ensino literário na escola, a transformação de valores por meio da literatura, a contribuição das histórias para o desenvolvimento do leitor, o papel do mediador no desenvolvimento de leitura, entre outros. Demasiadamente, isso tem provocado o interesse de estudiosos para ampliar o campo do saber científico de acordo com a demanda desse contexto.

Nacionalmente, a nível de licenciatura, nas Universidades e Faculdades do país, a disciplina de Literatura somente é oferecida na graduação de Letras – o que dificulta a prática docente de vários professores – já que a especialidade exigida para dar aula às crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I é a Pedagogia. Apesar dessa

deficiência, muitos letrados contribuem com a formação pedagógica de educadores ao defender a importância do ensino da literatura nas suas teses de Mestrado e Doutorado. Por causa dessas contribuições, foi possível fazer um levantamento bibliográfico a fim de se integrar ao que já foi feito em termos de pesquisa científica a nível tanto nacional quanto internacional.

Como exemplo disso, Rosetenair Feijá Scharf realizou seu projeto de dissertação que intitulou: *A escola e a leitura – Prática pedagógica da leitura e da produção textual*. Apresentada em 2000, na Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

A abordagem da investigação de Scharf é a construção da leitura em diversas disciplinas. Além disso, tem como objeto de estudo avaliar o trabalho docente na formação de leitores dentro das escolas municipais de Florianópolis. Os resultados dessa procura mostram que o papel do professor é muito importante para mediar o amadurecimento das ideias dos alunos e a evolução dele enquanto leitor.

Por outro lado, Maria Alexandre de Oliveira escreveu sua defesa intitulada: *A literatura para as crianças e jovens do Brasil de ontem e de hoje – caminhos de ensino*. Essa tese foi apresentada à Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Didática na área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, 2007.

Essa pesquisa tem por objetivo auxiliar o ensinamento da literatura infantil no Ensino Fundamental I e o papel do professor como mediador entre a criança e a obra literária. Para isso, foram selecionadas 34 obras entre Clássico, Tradicional e Contemporâneo, das quais 9 foram exploradas em aspectos formativos do texto cada qual caracterizada pelo período literário a quais foram escritas. Como resultado, foi verificado a aprendizagem dos docentes diante da escassa formação literária dos educadores no curso de Pedagogia.

Entretanto, Daniela Maria Segabinasi dissertou em Letras sobre: *Educação literária e formação docente – encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI*, 2011. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional na área de concentração em Literatura e Cultura – linha de pesquisa: Literatura e Ensino.

A tese apresentada investiga as metodologias e as concepções pedagógicas referentes a formação literária do professor na Universidade. Desse modo, seu objetivo é a discussão e a análise do ensino da literatura no curso de Letras e sua interrelação com a educação básica a fim de construir a criticidade sobre a formação do professor referido ao

curso. A sistemática dessa procura resultou na restrição sobre a História da Literatura e que tão pouco há discussão sobre a didática da literatura.

Todavia, Josué de Sousa Mendes defendeu sua tese de Doutorado em Licenciatura e Práticas Sociais apresentada ao Programa de Pós Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, com o título: *Formação do Leitor de Literatura – do hábito da leitura à cultura literária*, 2008.

Essa pesquisa estuda as habilidades e competências específicas do leitor em analisar as estruturas de diferentes tipos de textos. Sendo assim, tem como objetivo demonstrar que a leitura forma o leitor; daí a importância de promover o desenvolvimento do hábito de ler. Como resultado dessa procura observou-se que a competência do leitor está voltada para o tipo de texto que lê, o que significa que o leitor deve estar direcionado para ler o texto literário sobre a ótica de outras ciências, mas com o olhar fixado na literatura.

No entanto, Gabriela Rodella de Oliveira concluiu a sua dissertação intitulada: *O professor de Português e a Literatura – relações entre a formação, hábitos de leitura e prática de ensino*, 2008. Essa tese foi apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Para a defesa desse trabalho, a investigadora realizou uma pesquisa quantitativa com 87 docentes para compreender aspectos da formação do educador, seu hábito de leitura e sua prática pedagógica frente aos problemas encontrados na sala de aula. O objetivo de seu trabalho é estudar as relações entre a formação, os hábitos de leitura e a prática do ensino de literatura dos professores de português da rede estadual de São Paulo. Como resultado, depreende-se a importância de figuras marcantes no processo de ensino aprendizagem de cada educador referente ao incentivo a leitura para que novos leitores sejam formados, ou seja, um docente bem formado gera um aprendiz bem formado.

Contudo, Rosemary Lapa de Oliveira dissertou sobre: *A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito leitor*, 2013. Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Essa investigação estuda a contribuição do outro na formação do sujeito-leitor por meio da interação com pessoas e contextos. O objetivo dessa pesquisa é descrever e analisar as relações de poder presentes na sala de aula que incidem nas ações de formação do leitor considerando que a leitura é o caminho para a formação cidadã. Os resultados foram que o autoritarismo de muitos docentes, ainda nos dias atuais, impedem a formação

de leitores críticos e autônomos. De fato, a ausência dessas habilidades comprometem a leitura que os discentes possam fazer do mundo ao seu redor.

Não obstante, Luciana Guedes Guimarães realizou sua pesquisa intitulada: *Tinha uma leitura no meio do caminho – formação do aluno leitor*, 2007. Essa dissertação de mestrado foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

O estudo foi feito sobre a formação de alunos leitores dentro do espaço escolar. Para isso, foi realizado um estudo de caso na Fundação Osório para entender a leitura como o caminho que possibilita a reflexão sobre a prática da cidadania assim como sobre as ações do indivíduo. O resultado dessa investigação, demonstrou que a utilização de uma metodologia adequada dá oportunidades a situações que desenvolvem o gosto pela leitura.

Internacionalmente, Enrique Riquelme Mella pesquisou sobre: *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*, 2010. Essa tese foi apresentada ao Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Autónoma de Madrid, Programa de doctorado interuniversitario Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: Perspectivas contemporáneas.

Essa pesquisa tem por objeto de estudo melhorar a competência emocional e psicológica dos alunos através da leitura mediada. Para a coleta de dados, essa investigação foi feita com 92 crianças entre 6 e 7 anos de idade das escolas situadas em Temuco, Chile. Os resultados mostraram que a leitura mediada tem um impacto positivo comparado a leitura silenciosa e tradicional. Em curto e longo prazo foi possível perceber a transformação e diminuição da instabilidade emocional em algumas crianças inseridas no programa de leitura.

Por outro lado, Purificación Salmerón Vílches investigou sobre: *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*, 2004. Essa tese foi apresentada à Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Partindo da perspectiva sócio-cultural, Vílches pesquisou sobre a transmissão de valores através dos contos infantis. Sua investigação teve como objeto de estudo a cultura e dentro dela a descrição dos valores atribuídos às crianças por meio dos clássicos infantis. Os resultados mostram que da dimensão sócio-cultural são conferidos valores sociais, éticos, afetivos e corporais. Isso remete a bondade, a felicidade, a solidariedade e a

amizade, nos quais são experimentados pelas crianças a partir da leitura dos contos infantis.

O caminho percorrido entre as investigações visou a construção de um espaço de diálogo e construção sobre a importância do ensino da literatura infantil nas escolas e para a aprendizagem de valores sociais, morais, éticos, emocionais e psicológicos. Essa jornada encerra-se com as palavras de Schar (2000) que diz “A leitura perpassa todas as áreas de conhecimento e a vida do ser humano; é uma forma de o homem se situar no mundo, dinamizando-o. O livro permanece ainda hoje como a forma mais importante para a criação, transmissão e transformação da cultura”.

Apresentados os estudos, em nível de Mestrado e Doutorado, referente ao ensino da literatura infantil na escola, a seguir, é feito o levantamento do problema, das questões norteadoras, dos objetivos (geral e específicos), e da justificativa que elucidam essa pesquisa.

#### 2.4 UM ENIGMA, UMA PERGUNTA, UMA META: A LITERATURA E SUA JUSTIFICATIVA

A educação, de modo geral, tem sido influenciada pelos organismos internacionais a fim de solucionar os problemas sociais, políticos e econômicos, da nação. Em se tratando de políticas sociais, foram pensados em órgãos como: a UNESCO, PNUD, OCDE, entre outros.

Feito isso, foi construído um modelo universal de educação para atender as demandas de todos os países. Dessa forma, a leitura foi colocada *a priori* como parte importante para a formação de valores sociais, morais e éticos, pensando assim, na formação íntegra do indivíduo para o pleno exercício da cidadania. Em geral, essa é a meta da educação internacional. Entretanto, nas palavras de Bettelheim (2002), “A ideia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessa vazia quando as histórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas”.

Dessa forma, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos ressalta que “Letramento em leitura se refere em compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (PISA, 2015). Em geral, entende-se como leitura apenas a decodificação das sílabas ou até mesmo a leitura em voz alta. Entretanto, para medi-la

comparado a outros países, foi pensado em algo mais aprofundado na intenção de verificar a funcionalidade da leitura para o desenvolvimento do caráter social dos alunos no Brasil.

Em razão disso, a criança é capaz de reconhecer-se como parte integrante do mundo exterior e no ambiente social no qual vive, o que de certo modo é o mesmo ambiente de sua família. Logo, é pela apropriação dos contos de fadas, das lendas e dos mitos, em geral, das histórias infantis, que o público infantil compartilha lucros e perdas além de identificar-se como parcela complementar da realidade na qual está inserido. Desse modo, a literatura à medida que é ensinada, conduz os leitores ao conhecimento de mundo e do ser - por isso considera-se a importância dos educadores e da família na mediação desse processo.

Contudo, vale lembrar que as diferenças entre a educação nacional comparadas a educação internacional são grandes. Isso remete principalmente com a leitura. Conquanto, mesmo que o índice de leitores no Brasil seja extremamente baixo, a UNESCO organiza várias atividades culturais para o incentivo à leitura. Entretanto, um dos fatores que justifica o desinteresse das crianças e dos jovens brasileiros em ler é a baixa renda para compra de livros além da falta deles nos acervos das bibliotecas públicas; a relação com a tradição e a cultura também influenciam nessa ação. Dessa forma, sem o contato dos alunos com os livros fica muito mais difícil incentivá-los a gostarem de ler – o que pode prejudicar a formação dos leitores mirins em vários aspectos.

Por outro lado, no decorrer da história brasileira, a educação assim como a literatura infantil passaram por várias transformações acompanhando a evolução da sociedade. Essas variações evidenciaram dois personagens importantes: a criança e o adulto. Isso porque, antigamente, a criança não tinha infância, ou seja, ela vivia no mesmo universo que o adulto. Por causa disso, não se achava necessário escrever para elas, já que eram tidas como um adulto em proporção menor. Como diz Zilberman (2003), “Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos”. De fato, isso acontecia sem algum tipo de laço amoroso ou afetivo.

Com o passar do tempo, na Europa, foram surgindo escritores infantis considerados renomáveis. Tais autores como: Grimm, Andersen e Perrenoud, que demonstraram através de suas histórias infantis valores fundamentais para a formação do intelecto psicológico da criança. Anos mais tarde, houve a expansão da literatura infantil para os demais países, inclusive para o Brasil. Logo, surgiram leis e programas brasileiros que colocaram em vista a valorização da leitura no país como um dos principais agentes de transformação social.

Mesmo assim, alguns educadores não se preocuparam com o nível de leitura que apresentam aos seus alunos.

Segundo Bettelheim,

Quando os contos de fadas estão sendo lidos para as crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a estória de fadas criou (BETTELHEIM, 2002).

Nesse sentido, muitos estudiosos, tanto do âmbito nacional quanto internacional, decidiram pesquisar sobre o nível de ensino da literatura infantil aplicado nas escolas. Sendo assim, surgiram teorias e investigações em cursos de Mestrado e Doutorado a fim de contribuir com a ciência da educação e assim mostrar que os contos, as lendas e o mitos são de suma importância para a construção da identidade do indivíduo e para o conhecimento da realidade que permeia o mundo. Conseqüentemente, essas contribuições acrescentam para patentear que a escola “[...] tem um duplo papel – o de introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior”, (ZILBERMAN, 2003).

Tendo por fito, ao nascer, a criança apresenta traços genéticos, herdados dos pais, que determinam alguns aspectos físicos e comportamentais. Esses aspectos mudam de acordo com o meio em que a criança vive devido as relações que ela estabelece com o universo. Diante desse fato, é visto que podemos interferir no processo de formação da personalidade da criança, dando oportunidades para que ela conviva em um ambiente onde sinta-se amada, respeitada e estimulada a desenvolver o seu potencial de forma tranquila. Nesse sentido, é a literatura infantil que dá o suporte para essa mudança, pois “Para tornar-se ela própria, a criança tem de enfrentar os problemas da vida por conta própria; não pode depender dos pais para salvá-la de sua própria fraqueza” (BETTELHEIM, 2002).

Contudo, é possível observar que a preparação da criança para a vida adulta é decorrente da substituição de sua inexperiência pela aquisição da experiência em contato com o mundo. Por isso, é de suma importância que haja um adulto para intermediar essa transição natural da vida. Por isso, como ela interpreta, analisa e recebe as obras literárias que trata de um universo que é do próprio leitor ou a ele se contrapõe e por tanto não nega, mas reconhece a importância dos sonhos, da fantasia, bem como da crença em

personagens simbólicos para o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças, têm se tornado a problemática de muitos investigadores.

Para Coelho (2003), “Freud identificou tanto a criação artística quanto os sonhos como sendo os fenômenos que expressam a satisfação de desejos inconscientes que estão em conflitos dentro do ser humano”. Desse modo, tudo isso é costurado pela perspectiva da psicologia social aplicada à literatura, considerando especificamente a ligação entre literatura e a sociedade, pois segundo Borba (2006), a literatura, “[...] como arte da palavra, nos põe diante da complexidade da vida, nos apresenta possibilidades de repensarmos o real, o cotidiano, de reiventarmos a própria vida ou até mesmo entender sua multiplicidade”.

Sendo assim, muito se fala sobre a formação cidadã do indivíduo e a contribuição da literatura como agente de transformação social. Entretanto, é importante ressaltar que para garantir um futuro de comum acordo com as leis, é essencial que a criança viva muito bem seu presente. Dessa forma, cabe aqui uma representação seguida de um questionamento: se a literatura infantil atua na transformação de valores morais, éticos e sociais, para que as crianças, mesmo hoje enquanto são ainda crianças, possam atuar em pleno exercício da cidadania, isso que dizer que, se a criança não lê, não se transforma, não compreende a sociedade e nem aprende como atuar nela, como também não se forma um novo leitor. E por que muitas crianças não gostam de ler?

Em virtude aos fatos mencionados, considera-se que as políticas públicas nacionais e internacionais compreendem aspectos relevantes sobre o ensino da literatura infantil na sala de aula. Sendo assim, a problemática desta pesquisa constitui-se em descobrir o motivo pelo qual as crianças não leem, já que é por meio da literatura infantil que elas se representam simbolicamente e tomam consciência do mundo. De fato, enigma esse que será norteado através de uma questão somente: como os símbolos dos contos de fadas influenciam na formação da personalidade da criança, afinal, “Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua” (BETTELHEIM, 2017).

Como parte da formação cidadã do indivíduo, Nunes (2015) afirma que não há uma literatura que salva, porém, que direciona o olhar do leitor para a construção e desconstrução de ideologias e conceitos de mundo. Isso porque o ensino da literatura infantil conduz a criança para um mundo de descobertas abrindo-lhe vários caminhos e dimensões. Desse modo, os alunos vivenciam a fantasia e a fusão do real com o imaginário de tal forma a identificar-se como protagonista de diversas situações.

Para Bernardinelli e Carvalho (2011): “Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina”. Apesar disso, alguns dos educadores secundarizam o ensino da literatura infantil na sala de aula, colocando-o a parte de seu planejamento escolar. De certa forma, isso prejudica o desenvolvimento do educando em várias habilidades e competências.

Desse modo, Risso afirma que,

Considerando o sentido amplo da literatura, definido por Antônio Cândido em sua obra, *Direito Humanos e Literatura*, se expressa a literatura como uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita, o que a torna um direito e fator indispensável da humanização; assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho. Pode não haver equilíbrio social, sem a literatura (RISSO, 2007).

Sendo assim, a literatura infantil é a ferramenta essencial para a constituição do sujeito leitor que se ensinada erroneamente ou de modo maçante “com um único intuito de alfabetizar, pode provocar sérios danos à formação do indivíduo e a sua capacidade de interpretação seja literária ou da leitura de mundo” (RISSO, 2007). Logo, cabe ao educador fazer uso desse instrumento como hálibe do processo de ensino-aprendizagem. De fato, essa experiência demonstra o quanto a criança evolui e se desenvolve comportamental e emocionalmente.

Segundo Bernardinelli e Carvalho (2011), a importância de se inserir o livro ainda na infância do público infantil no intuito de contribuir com a formação do leitor deve ser o alvo de discussão entre pais e educadores brasileiros. Além disso, o contato da criança com o livro deve ser constante para assim tornar-se um hábito na vida dela e não somente um momento esporádico. Dessa forma, obtém-se a leitura significativa e prazerosa.

Nesse sentido, as autoras ressaltam que através do prazer e da emoção proporcionados às crianças pelas histórias infantis, a literatura infantil atua no inconsciente dos leitores mirins agindo pouco a pouco para transformar seus conflitos interiores na sua autorealização pessoal. Afinal, resolver os conflitos internos é muito mais fácil com a ajuda de seres fabulosos, principalmente se o contato da criança com o personagem auxilia nessa transformação. Isso porque,

[...] a Literatura Infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia, se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não

será prejudicial à formação de sua consciência ética (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011).

Todavia, Risso (2007) destaca que em se tratando do ensino da literatura infantil e da formação de leitores, a escola tem apresentado falhas ao desenvolver o lado lúdico da leitura. Isso porque há um descompasso entre a realidade escolar e o que ela pretende. Logo, faltam esclarecimentos sobre o ensino da literatura infantil e a importância dela para a formação social do indivíduo. Dessa forma, é preciso compreender as prerrogativas do que é ser cidadão como também entender o conceito de literatura. Assim, para Nunes (2015) é fundamental que os professores visualizem a literatura como uma arte participativa na formação do cidadão.

De acordo com Amarilha (2009) o ensino da literatura infantil na sala de aula atinge o leitor em dois aspectos importantes: emotivo e cognitivo. Dessa forma, a criança recebe a história e envolve-se com ela de uma maneira diferente da sua realidade. Isso faz com que, “através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer e frustração” (AMARILHA, 2009). Assim, o leitor compreende algumas das possibilidades sobre o que é ser humano.

Partindo do pressuposto emotivo, a psicanálise lembra:

que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido a sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Identificada com os heróis e heroínas do mundo do maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto (COELHO, 2000).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que é importante mostrar aos educadores a importância de se qualificar e de se formar adequadamente para ensinar as histórias infantis dentro do âmbito escolar. Além disso, é de grande valia que haja a preocupação da escola sobre o tipo de leitura que se está sendo mediada na sala de aula – o que muitas vezes não acontece. Ademais, é preciso que os educadores tenham o olhar direcionado para os aspectos literários que permeiam uma literatura de qualidade. Sendo assim, é sob essas perspectivas

e sob a experiência das crianças, em contato com a literatura infantil, mais especificamente com os contos de fadas, que se encontra a justificativa dessa investigação.

#### 4. REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?: Literatura infantil e prática pedagógica**. 8 ed Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

BERNARDINELLI, L.L.; CARVALHO, V.M.G. **A importância da literatura infantil**. São Paulo: Revista Científica do Salesiano, 2011.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 34<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Legislação sobre livro e leitura**. 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Brasil no Pisa 2015 – Análises e reflexões sobre os estudantes brasileiros**. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP7A, 2000.

COELHO, N.N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ed São Paulo: Moderna, 2000.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7<sup>a</sup> edição, 2012.

GUIMARÃES, L.G. **Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno-leitor**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública.** In: Educação básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, M.; ANDRADE, S.R.J.; LIMA, M.G.B. **Realidade educacional do Brasil e do Canadá: pistas a partir dos resultados em leitura no pisa<sup>1</sup>.** Sergipe, 2012.

MARQUES, N.; CASTILHO, J. **PNLL. Plano Nacional do Livro e Leitura.** Textos e História 2006-2010. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLA, E.R. **La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales.** Dissertação de Doutorado. Madrid, 2010.

MONTEIRO, A.R. **Finlândia: Um sistema de educação admirável.** Poiésis, 2013.

MENTGES, B.L. **A visão contábil sobre a educação básica: uma sistemática para elaboração dos orçamentos públicos.** 2013.

NUNES, E.C. **Leitura literária na escola: as contribuições da obra de Ruth Rocha para a formação do leitor de literatura.** BS thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

OCDE. **Programme for international student assessment (Pisa) results From Pisa.** Resumo de resultados nacionais, 2015.

OLIVEIRA, G.R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, M.A. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de Ensino.** Dissertação de Doutorado. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, R.L. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor.** Tese de Doutorado. Salvador, 2013.

RISSO, S.A. **A importância da Literatura Infantil na Formação do Indivíduo; durante o processo de aprendizagem.** Cascavel: UNIOESTE, 2007.

SCHARF, R.F. **A leitura e a escola: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual.** Dissertação de Mestrado. Tubarão, 2000.

SEGABINAZI, D.M. **Educação Literária e a formação docente: encontro e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI.** Dissertação de Doutorado. João Pessoa, 2011.

SOUSA, J.M. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária.** Tese de Doutorado. Brasília, 2008.

**UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Cortez Editora, 1996.

**VÍNCHEZ, P.S. Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles.** Tese de Doutorado. Granada, 2004.

**ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola.** 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

## AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DOS CONTOS DE FADAS

Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa<sup>1</sup>

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Rondônia, Campus Colorado do Oeste, RO, Brasil.

### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo abordar os conceitos mais importantes sobre o ensino da literatura infantil, a luz de suas representações simbólicas. Dessa forma, foi possível constatar que a plenitude dos contos de fadas somente se revela quando as crianças descobrem espontaneamente seus significados por si mesma e de forma natural.

**Palavras-Chave:** Representações simbólicas, Contos de fadas e Ocultismo.

### ABSTRACT

This study aimed to address the most important concepts about teaching children's literature, in the light of their symbolic representations. In this way, it was possible to verify that the fullness of fairy tales is only revealed when children discover their meanings spontaneously by themselves and in a natural way.

**Keywords:** Symbolic representations, fairy tales and the occult.

## 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda conceitos importantes sobre o ensino da literatura infantil, a luz de suas representações simbólicas.

Partindo do pressuposto que, diferente de qualquer outra forma literária, os contos de fadas guiam as crianças para descobrirem sua identidade e vocação, além de sugerirem as experiências necessárias para o desenvolvimento de seu caráter e de sua personalidade, foi feito um levantamento bibliográfico a fim não só de mostrar o itinerário da literatura infantil, mas também em como se dá o ensino literário no âmbito escolar, assim

como: qual é a importância da leitura dos contos de fadas para a representação simbólica da criança.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A CRIANÇA, O EU E A LITERATURA: POR DENTRO DA PSICANÁLISE

Para Nelly Novaes Coelho (2003), é de se considerar que áreas de conhecimento, tais como: Antropologia, Existencialismo, Linguística, Psicanálise, entre outras, possuem certas estratégias de análise que se assemelham ao acusar no “eu”, de cada sujeito, o conhecimento de mundo onde lhe cabe viver com relação ao outro. Isso é uma das intrigas da literatura enquanto arte, penso.

De acordo com a autora,

Fundador da Psicanálise, Sigmund Freud identificou a criação artística (mitos, poesia, contos maravilhosos, pintura etc.) com os sonhos, na medida em que, segundo ele, no plano do imaginário, ambos os fenômenos expressam a satisfação de desejos inconscientes que estão em conflito com forças repressivas (COELHO, 2003).

E é por meio da repressão, do conflito que se estabelece no inconsciente da criança, que Coelho (2003) coloca a literatura como ferramenta para revelar e desvendar o mundo exterior ao público infantil; de modo que ele se aproprie dele enriquecendo a si mesmo, pois conforme “Lotman, a literatura “ajuda o homem a resolver uma das questões psicológicas mais importantes da vida: *a determinação do próprio ser*” (COELHO, 2003). Ora, como já bem mostrou Claparède, uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio (PIAGET, 1987). Por tudo isso, a afirmação de Piaget (1987) quando diz que não só o pensamento, o sentimento, assim como o movimento em sua totalidade, é compatível a uma necessidade do ser humano. De fato, é a superação dessa ausência que traz segurança ao indivíduo na sociedade; isso porque “traduzido em termos de comportamento, quanto mais segura uma pessoa se sente no mundo, tanto menos necessitará se agarrar a projeções “infantis” (BETTELHEIM, 2017).

Dessa forma, em seu livro: *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bruno Bettelheim afirma que,

[...] enquanto uma pessoa não puder obter segurança total para si própria, o imaginário e as projeções são de longe preferíveis à falta de segurança. É tal segurança (parcialmente imaginada) que, quando experimentada por tempo

suficiente, permite à criança desenvolver aquele sentimento de confiança na vida de que ela necessita para acreditar em si mesma – uma confiança necessária para que aprenda a solucionar os problemas da vida por meio das próprias capacidades crescentes de raciocínio (BETTELHEIM, 2017).

“Por outro lado, quanto mais inseguro um homem está a respeito de si próprio e de seu lugar no mundo imediato, mais se refugia dentro de si em razão do medo, ou então parte para a conquista” (BETTELHEIM, 2017).

Segundo Marie von Franz (1981), a maior proporção da intensidade emocional da criança está ainda na infância. Para a autora, o fato de o mundo não ser perfeito e do mal se sobrepor dentro e fora de nós, os problemas individuais tornam-se conscientes e o público infantil precisa enfrentá-los por meio de impulsos interiores; “[...] muitas crianças buscam ardentemente algum sentido na vida que a possa ajudar a lidar com o caos existente dentro e fora delas” (FRANZ, 1981).

Sob essa perspectiva, em seu livro: *O Homem e seus Símbolos* (2008), Carl Gustav Jung descreve o homem como aquele que necessariamente precisa de um juízo de valor, um parecer, algo convicto, que lhe permita o encontro de seu próprio ser dentro do universo. Partindo desse pressuposto, é no “livro, [...] que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (COELHO, 2000).

Todavia, se o livro fornece condições para essa compreensão – de seu mundo interior, num primeiro momento, como propõe Bruno Bettelheim; do real circundante, transcendendo o âmbito – ele também proporciona a seu destinatário um lastro com base no qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior (ZILBERMAN, 2003).

Em virtude disso, Zilberman (1988) fala sobre a preocupação da escola, da família e da sociedade, de modo geral, com a formação afetiva e intelectual da criança – que é colocada como o “objeto de maiores cuidados”. É por causa disso, que muitos pais a fim de proteger seus filhos tomam várias precauções sobre o que as crianças assistem ou leem.

Ao fazer um estudo sobre isso, Bettelheim (2017) percebeu que muitos pais desejam apresentar somente coisas agradáveis aos seus filhos, ou seja, as fantasias caóticas ou as angústias que perturbam as mentes das crianças devem ser afastadas delas. Isso porque para alguns, é melhor que as crianças acreditem que todas as pessoas são boas; como se existissem apenas o lado bom de tudo. Sabemos, entretanto, que isso não é possível. Todavia, “as crianças sabem que *elas* não são sempre boas [...] Isso contradiz o que lhes é dito pelos pais e, desse modo, torna a criança um monstro a seus próprios olhos” (BETTELHEIM, 2017). No entanto, para o autor se a criança é encorajada a amadurecer

por um dos pais, o resultado é o oposto do que se procura, pois, a criança se sente psicologicamente indesejada; pensamentos que interferem no seu desenvolvimento de lidar com o mundo exterior. De fato, trata-se de um assunto complexo a nosso olhar. Mesmo assim, a “cultura dominante deseja fingir, particularmente no que se refere às crianças, que o lado obscuro do homem não existe, e professa a crença num aprimoramento otimista” (BETTELHEIM, 2017).

Apesar das ideologias culturais e familiares, partindo de sua experiência profissional, o psicanalista afirma que as pessoas possuem divergências que as individualizam, ou seja, dentro da sociedade, por exemplo, não existe meio-termo: uma pessoa é boa e outra não; uma é tola enquanto a outra é esperta; uma é trabalhadora e a outra é preguiçosa. Entretanto, para a criança, com quem me pareço é mais importante do que quero ser bom. Por isso, a personificação de personagens fantasiosos: ou eu sou a bruxa, ou eu sou a fada. Logo, a “criança necessita muito particularmente que sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre o modo como ela pode lidar com essas questões e amadurecer com segurança” (BETTELHEIM, 2017,).

Dessa forma Bruno Bettelheim afirma que,

Quando uma criança tenta entender a si própria e aos outros, ou imaginar quais possam ser as consequências específicas de uma ação, ela tece fantasias em torno dessas questões. É sua maneira de “brincar com as ideias”. Sem fantasias para nos dar esperanças, não temos forças para enfrentar as adversidades da vida. A infância é a época em que essas fantasias precisam ser alimentadas (BETTELHEIM, 2017).

Isso porque, para o estudioso (2017), a criança, em sua primeira infância, ainda não se vê capaz de enfrentar as adversidades do mundo sem a presença dos pais; ela precisa aprender a confiar que isso seja possível. “Uma certeza, contudo, mantém-se com o tempo: a de que o texto[...] favorece a formação do indivíduo” (ZILBERMAN, 2003). E por meio do texto literário, seja, ora pela leitura individual, ora pela contação de histórias, o público infantil descobre, pelo viés da fantasia, a forma de vencer os perigos do mundo.

Em consequência disso, Regina Zilberman (2001) acrescenta que os leitores mirins incorporam das histórias: sensações, e principalmente vivências, que necessitam em sua vida pessoal – ler é reconhecer a si mesmo nos modos de ser do outro. Refletir e atuar. É isso que Nelly Novaes Coelho (2003) chama de forma lúdica de se apreender, pois a boa literatura leva aos pequenos leitores a percepção e o questionamento do “eu” comparado ao mundo que os cercam a fim de orientá-los não só seus desejos, mas também em suas

auto-afirmações. Os “contos de fadas são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente” (FRANZ, 1981).

Conforme Coelho,

*Literatura e Leitura* são entendidas como agentes formadores não apenas de leitores, mas especialmente da *consciência de mundo* que levará cada *eu* a se descobrir em relação ao *outro*, como parte integrante/responsável do/pelo meio em que vive (COELHO, 2003) – grifo do autor.

Dentre os motivos que levaram a essa credibilidade, é incontestável, segundo a autora (2000), *a priori*, que um povo evolui ao nível em que a mente também evolui, ou seja, o amadurecimento do sujeito ocorre de acordo com a consciência de mundo que ele adquire desde sua infância. Tudo graças a literatura. Ou não perceberam que a palavra é o único caminho para se chegar a esse nível, afirma ela. “Em outros termos, a literatura[...] produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão de mundo” (ZILBERMAN, 2001).

Para Coelho (2000), a literatura transfigurada em arte é uma representação do possível/impossível, da vida, do homem, do mundo, por meio da palavra: principal ferramenta da literatura. Fusão do real/irreal. Fenômeno de criatividade. E por que isso acontece?

Segundo dados da psicologia, a mentalidade popular e a infantil identificam-se entre si por uma *consciência primária* na apreensão do *eu* interior ou da realidade exterior (seja o *outro*, seja o mundo). Isto é, o *sentimento do eu* predomina sobre a *percepção do outro* (seres ou coisas do mundo exterior). Em consequência, as relações entre o *eu* e o *outro* são estabelecidas, basicamente, através da *sensibilidade, dos sentidos e* ou das *emoções* (COELHO, 2000).

Da mesma forma, a autora (2001) explica que a criança conhece a realidade não pelo racional como acontece na mente dos adultos, mas sim através de sua sensibilidade, intuição e emotividade. Entre o “eu” e o “outro” – de uma relação que se estabelece ao nascer da consciência; o que a escritora afirma como sendo o próprio conhecimento de mundo da criança. Nele, se habita a relação entre o tempo e o espaço, as frustrações, os desejos, as decepções, entre outros anseios. “Cada indivíduo e cada nação têm suas próprias formas de experienciar esta realidade psíquica” (FRANZ, 1981).

Sobre essa perspectiva, Coelho (2001) faz uma referência à psicanálise ao se lembrar da identificação da criança com as personagens das histórias infantis. Entretanto, a professora descreve que a preferência dos leitores mirins pelos heróis belos não se dá por causa de sua beleza, mas por ver neles seus problemas infantis, pois ao identificar-se

com eles, o público infantil consegue, na sua inconsciência, resolver sua situação e assim superar suas angústias e seus medos.

Para a escritora, as “pesquisas, no âmbito da psicanálise ligada à pedagogia, provaram que a linguagem das imagens era um dos *mediadores* mais eficazes para estabelecer de prazer, de descoberta ou de conhecimento entre a criança e o mundo” (COELHO, 2001). Por causa disso, alguns educadores começaram a considerar a possibilidade de desenvolverem atividades didáticas que favorecessem o aprendizado de seus alunos. Bem se sabe, segundo a autora, que as pesquisas de psicologia ligadas a pedagogia mostram a importância do contato da criança com o objeto para promover o desenvolvimento psicológico e ampliar sua imaginação.

Resumindo o valor psicológico/pedagógico/estético/emocional da *linguagem imagem/texto* no livro infantil, temos:

- Estimula o *olhar* como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo.
- Estimula a *atenção visual* e o desenvolvimento da capacidade de percepção.
- Facilita a *comunicação* entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê.
- *Concretiza relações abstratas* que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo.
- Pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Se elaborada com arte ou inteligência, a *imagem* aprofunda o poder mágico da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam.
- Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora – natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência por falta de estímulo (COELHO, 2001).

Portanto, explica o autor (2017), a pessoa que possui problemas que parecem insolúveis, incompreensíveis, contempla uma resposta a partir daquilo que a literatura lhe oferece como solução de seu conflito; isso em algum momento de sua vida. Logo, quando se fala de criança, o contato dos pequenos leitores, com a fantasia a luz dos livros infantis, dará a eles a oportunidade de conhecer o mundo sem a interferência e a interpretação de um adulto.

Depois de tantos teóricos que tratam sobre a relação da criança, do eu e da literatura sob o viés da psicanálise, encerra-se aqui com o pensamento de Bettelheim:

Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos entendido e resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros (BETTELHEIM, 2017).

## 2.2 O ENSINO DOS CONTOS DE FADAS NA ESCOLA: ENTRE TODOS OS PORQUÊS

Segundo Regina Zilberman (2003), “Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII”. Isso na Europa. Para a autora, essa produção ocorreu devido à importância dada para a infância naquela época, pois não se escrevia para as crianças visto que na perspectiva dos adultos a infância não existia.

Hoje, é surpreendente a concepção de infância centrada em interesses próprios, os quais necessitam de formação específica. Essas modificações aconteceram ainda na Idade Moderna com a decadência do feudalismo, em que a criança era introduzida ao universo adulto fora da realidade dela, mas que tinha sua infância preservada das agressões do mundo exterior. Para Zilberman (2003) é a “obra literária que pode reproduzir o mundo adulto” seja pela identificação da criança com os personagens ou com a realidade que permeia as histórias infantis.

No Brasil, inspirada pelo modelo europeu, a literatura infantil surgiu no final do século XIX e início do século XX. Assim, em 1889, após a Proclamação da República, muitos livros foram editados para atender às exigências de uma sociedade que estava se modernizando. Nessa época, a população passava por fortes transformações sociais, políticas e econômicas, o que de fato fez todas as expectativas estarem voltadas para a educação. Dessa forma, Zilberman (2003) afirma que “Nesse contexto, aparece a literatura infantil; seu nascimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola”.

Durante muitos anos, a literatura infantil tornou-se o apogeu do público juvenil. Entretanto, no final do século XX e início do século XXI, o acervo bibliográfico ficou em segundo plano. Essa transformação aconteceu porque os aparelhos tecnológicos tomaram conta das gerações seguintes.

Por outro lado, para Regina Zilberman (2003), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, [...] não podendo ser ignorada”. Dessa forma, a escritora destaca a importância do ensino da literatura para inserir a criança no mundo adulto na mesma medida em que ela se sinta protegida.

Assim,

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem (ZILBERMAN, 2003).

Entretanto, uma das questões que decorrem dos pensamentos de Zilberman (2003) está relacionada à procedência da literatura. Dessa forma, como ela se procede?

Em síntese, a arte literária utiliza de recursos da ficção que se assemelham ao cotidiano do leitor, que conforme a teoria da autora, a fantasia do escritor pode estar distanciada do tempo e do espaço real, porém o que consagra a sobrevivência da literatura é o fato de ainda se falar das dificuldades e soluções do mundo ajudando o leitor a conhecê-lo melhor. Isso porque “a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 2003).

Condição esta que pode ser adquirida pela apropriação dos contos de fadas, que como diz Zilberman (2003), nele o leitor reconhece o contexto no qual está inserido.

De acordo com Bruno Bettelheim (2017), “Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade”. No entanto, para o autor, a história só enriquece a vida da criança se estimular sua imaginação – o que contribui para esclarecer as emoções da criança e depois disso sugerir respostas aos problemas que perturbam sua mente. Contudo, quais histórias devem ser inseridas na escola é uma das questões que norteiam os pensamentos de muitos educadores no âmbito escolar.

Segundo o psicanalista (2017), “Que história é mais específica numa idade específica depende inteiramente de seu estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais a pressionam no momento”.

Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter (BETTELHEIM, 2017).

Por isso a importância desse trabalho com os contos de fadas ainda na primeira infância. “Pelos escritos de Platão sabemos que as mulheres mais velhas contavam às suas crianças histórias simbólicas – “mythoi”. Desde então, os contos de fadas estão vinculados à educação de criança” (FRANZ, 1981).

Infelizmente, como acrescenta Bettelheim (2017), nos dias atuais, muitas crianças são privadas de conhecer os contos de fadas por uma série de fatores que, partindo da minha experiência profissional, acredito estarem relacionados aos seguintes motivos:

tecnologia, televisão, etc. Se os professores, ou os pais, soubessem a crueldade dessa privação, afirma o autor: com certeza não a fariam. De fato, “Na literatura para crianças ou adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre o real e imaginário” (COELHO, 2000) – uma das propriedades de histórias como tal.

Como parte dessas implicações, Nelly Novaes Coelho, em seu livro: *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (2000), acrescenta sugestões sobre o tipo de literatura que deve ser inserida aos leitores mirins, por exemplo:

A narrativa deve desenvolver uma *situação* (acontecimento, fato, conflito, etc.) simples, linear e que tenha princípio, meio e fim. O pensamento lógico da criança exige unidade, coerência e organicidade entre os elementos da narrativa, independentemente de ser fantástica, imaginária ou realista.

As personagens podem ser *reais* (humanas) ou *simbólicas* (bichos, plantas, objetos), mas sempre com traços de caráter ou comportamento bem nítidos. Isto é, com limites precisos entre bons e maus, fortes e fracos, belos e feios, etc...

Os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir... Indiferentemente, pode se desenvolver no *mundo do maravilhoso* (do “Era uma vez”) ou no *mundo cotidiano*, no dia a dia do pequeno leitor, com suas alegrias, desejos, travessuras, obstáculos, frustrações, sonhos, etc. Ou ainda resultarem da fusão dos dois mundos: o da fantasia e o do real (COELHO, 2000).

Dessa forma, a escritora (2000) destaca que esse tipo de literatura pertence à fabula, aos mitos, às lendas e aos contos, cuja linguagem em imagens, alegorias, metáforas e símbolos, media os valores a serem assimilados pelos leitores em formação. Além disso, Coelho afirma que apesar de áreas divergentes, a literatura instrui e diverte, pois como descreve a professora: a “literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar” (COELHO, 2000), é a literatura infantil que se converte em arte.

Para Bettelheim (2017), os contos de fadas respondem a questões que estão no interior da criança: “Como é realmente o mundo? Como viver minha vida nele? Como posso de fato ser eu mesmo? ” (BETTELHEIM, 2017). Com isso, o escritor explica que as respostas dadas pelas histórias dessa gênese são sugestivas cabendo ao leitor soletrar suas mensagens e soluções a fim de satisfazer seus conflitos pessoais.

Logo, o psicanalista revela que os contos de fadas transferem para a fantasia do pequeno leitor, a tomada de decisão sobre como usar para si o que a história transmite sobre a vida do ser humano e sua relação com o mundo. Com certeza, “o conto de fadas

procede de um modo conforme àquele segundo o qual uma criança pensa e experimenta o mundo; é por isso que ele é tão convincente para ela” (BETTELHEIM, 2017).

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante as circunstâncias; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 2003).

Além disso, conforme destaca Regina Zilberman (2003), o texto literário pode penetrar no íntimo do leitor, espaço no qual a escola ou a família não atinge. Ademais, a “fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais” (ZILBERMAN, 2003). Por causa disso, segundo a perspectiva da escritora, o texto precisa ser verossímil para atender às expectativas da criança.

Foi pensando nesse enfoque que Bettelheim (2017), faz uma referência aos contos de fadas como a arte, tanto de encantamento quanto de instrução, que fala diretamente às crianças a fim de ordenar o caos interior de sua mente para que ela entenda melhor a si própria – “um preâmbulo necessário para alcançar alguma congruência entre suas percepções e o mundo exterior” (BETTELHEIM, 2017). Entretanto, somente os contos de fadas tratam desses aspectos? Não.

Da mesma forma, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000): “toda *leitura* que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na consciência de mundo no espírito do leitor”. Ou seja, segundo a professora, a representação do cotidiano, da realidade e do conhecimento de mundo, tomarão corpo na mente do leitor como resultado de uma boa literatura. Para Zilberman (2005), “Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros”. Se fosse para falar sobre mim, de fato os contos de fadas estariam em primeiro plano.

Concluindo,

Bettelheim demonstra que, dando acolhida ao mal – com força quase igual ao bem, embora perdendo no fim -, os contos de fadas ensinam às crianças que, na vida real, é imperioso que estejamos sempre preparados para enfrentar grandes dificuldades. E, nesse sentido, dá também sugestões de coragem e otimismo que serão necessários à criança para atravessar e vencer as inevitáveis crises de crescimento (COELHO, 2000).

Logo, o ensino da literatura infantil, enquanto arte, dentro do espaço escolar, tal qual os contos de fadas, são relevantes, pois como acrescenta Coelho (2000), a criança ao ouvir

histórias, na sua intuição, percebe a irrealidade delas; embora não sejam falsas devido a verossimilhança com sua própria experiência pessoal. Além disso, “O final feliz acena com a esperança no fim das provações ou ansiedades [...] E aí está a literatura para servir de mediadora para essa tarefa...”

### 2.3 A CRIANÇA, A LEITURA, UM MOTIVO: ELE NÃO GOSTA DE LER

Ao se fazer uma análise da sociedade, estudiosos buscam descobrir as causas que remetem aos motivos pelos quais muitos adultos não leem. De certa forma, é uma das questões que Regina Zilberman, pesquisadora nascida em Porto Alegre, discute em alguns de seus livros. Cabe lembrar que: a professora trata desse assunto como uma influência adquirida ainda na infância. Dessa forma, apresento, na discussão desse sub-ítem, os pensamentos de Zilberman como resposta a tal indagação.

Do ponto de vista social, Zilberman (1988) afirma que no final dos anos 70, muitos estudantes não liam os livros colocados à sua disposição. Isso remetia a uma crise literária que foi tema de discussão em muitos debates, pesquisas científicas, entre outras.

No entanto,

Com efeito, o crescimento urbano motivado pela industrialização acelerada liberou um público amplo que, embora preferencialmente atraído pelos meios de comunicação de massa, veio a consistir também num contingente respeitável de consumidores de literatura. Esta foi ainda beneficiária da reforma de ensino instituída no início da década de 70, que propiciou um espaço maior para o emprego do texto literário em sala de aula; e que, aumentando de cinco para oito anos a faixa da escolaridade obrigatória, passou a fornecer um número considerável de leitores para as obras postas em circulação no mercado (ZILBERMAN, 1988).

Para a autora (1988), o resultado disso foi o crescimento de leitores tanto mirins quanto adultos, o qual estabeleceu um período de grande importância para a literatura que ainda não fora esgotado. Mesmo assim, uma intriga: “enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros” (ZILBERMAN, 1988).

Por causa desse subterfúgio, Zilberman (1988) fala que muitos continentes (asiático, americano, africano) implantam programas de estímulo a leitura – o que não faz do Brasil, enquanto país, um empenho singular. Todavia, a pesquisadora afirma que o patrocínio do governo brasileiro a programas de incentivo à leitura é comparado a um país de Terceiro Mundo; portanto, o atraso cultural. Ora, o ensino da literatura e a formação do leitor, atualmente, concentra-se apenas como dever da escola. Eis um motivo.

Sob essa perspectiva,

[...] uma ideologia da leitura, baseada na crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem escalada-social. Desta maneira, o ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que ele começa a frequentar a escola e aprenda a ler (ZILBERMAN, 1988).

A partir da iniciação escolar, Regina Zilberman (1988) destaca que o hábito de leitura, da criança, torna-se estável quando a produção literária acompanha o segmento de sociedade na qual ela está inserida. Ainda, a autora aponta a fragilidade da política educacional caso não garanta a existência de uma escola popular; que ofereça um tipo de leitura em todos os níveis sociais, ou que, segundo a professora, adote um método de ensino da literatura que tal qual não se refugie na repetição mecânica ou no ensino pela obrigatoriedade, mas pelo gosto da leitura em si.

De acordo com Zilberman (1988), um dos motivos pelos quais as crianças não leem está na forma como os professores foram preparados durante sua formação; muitos letrados, ou pedagogos, atuam somente na utilização do livro didático restringindo seu trabalho com a literatura apenas aos textos propostos nele. Além do que,

As bibliotecas escolares são pobres, o livro é caro. As livrarias queixam-se da falta de clientela, e os autores precisam conquistar adeptos, indo de escola em escola visitar seus leitores e fazerem-se simpáticos e atraentes, a fim de garantir assiduidade do público (ZILBERMAN, 1988).

Para a pesquisadora (2003), ainda, a crise da literatura está sob duas acepções: primeira, na recriminação das crianças que não gostam de ler, isto é, se o aluno não gosta de ler, então o satisfaremos de outra forma que não seja com livros; segunda, na falta de eficiência do professor ao ensinar literatura – o que faz o aluno chegar ao final do processo sem entender as prerrogativas de um texto ou da gramática. É por causa disso que Regina Zilberman afirma: “a literatura deixou de ser educativa” (ZILBERMAN, 2003). Esse é um fato que me preocupa, enquanto investigadora da área.

Então, quais seriam as formas de atrair as crianças para o ensino da literatura?

Pois bem, “O exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento à literatura” – coloca Zilberman (2003). Dessa forma, a autora acrescenta que a escola só estimula o uso do livro articulado a outras tarefas e não ao prazer. Isso dificulta o ensino da literatura, pois sem o contato com os livros a criança não se forma leitor. De fato, quando o aluno entende seu caminho, sua formação, e consegue se posicionar diante dos acontecimentos e das escolhas de seus livros, aí sim, ele pode ser considerado como tal – afirma ela.

Nesse sentido, a possibilidade de atrair as crianças para o universo literário se dá, segundo Zilbernan (2003), a partir das estratégias, das manobras e da motivação, que o professor utiliza dentro do espaço escolar. Ademais, esse estímulo depende da busca do educador por técnicas que incentivem a leitura dos alunos.

Por fim, chegamos aqui a um veredito:

O problema não está com a literatura nem com a educação; o problema está com o *ensino da literatura* ou, mais especificamente, com as pedagogias que, conforme são acionadas pelos professores, tentam (mas não conseguem) sustentar a formação de leitores no contexto das escolas (ZILBERMAN, 2003).

De fato, esse é um dos motivos pelos quais as crianças não gostam de ler: a falta de incentivo. Além disso: ““At last but not lest” o Professor deve se preparar para ser um *bom leitor* (ou um grande leitor), se pretende ser um educador e saber incentivar seus alunos no exercício da leitura” (COELHO, 2003).

## 2.4 AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS, OS CONTOS DE FADAS E A CRIANÇA

Para Erich Fromm (1962), ao supor que “você queira explicar a diferença entre o gosto do vinho tinto e do vinho branco” talvez lhe pareça bastante simples; isso porque através do seu paladar você sabe diferenciá-los muito bem. Entretanto, conforme explica o autor, como exprimir essa diferença de gosto por meio das palavras? – afinal, nem todas as pessoas degustam o vinho e conhecem seu paladar. Dessa forma, aos apreciadores de tal, basta dizer para experimentarem o vinho tinto, e o vinho branco, e assim descreverem sua experiência gustativa. Porém, e quanto aos outros? Essa é a mesma dificuldade que sentimos com relação a descrição de nossos sentimentos.

De acordo com o escritor, “Imaginemos um estado de espírito em que você se sinta incerto, abandonado, em que o mundo se afigure sombrio, um tanto atemorizante sem chegar a ser realmente perigoso [...] Você quer descrever êsse estado de ânimo a um amigo” (FROMM, 1961). No entanto, procura as palavras adequadas para explicá-lo, porém não as encontra; logo, busca o auxílio dos símbolos que são melhores do que as palavras para explicarem as nuances do interior. Contudo, antes de se fazer uma imagem dos nossos sentimentos, precisa-se entender o conceito de símbolo e todos os seus significados.

Segundo Erich Fromm,

Costuma-se definir símbolo como “algo que representa outra coisa”. Esta definição parece um tanto decepcionante. Torna-se mais interessante, entretanto, caso nos interessemos pelos símbolos que são expressões sensoriais da visão, audição, olfato e tato como representando “outra coisa” que é uma experiência interior, um sentimento ou pensamento. Um símbolo desta espécie é algo exterior a nós mesmos; o que ele simboliza é algo dentro de nós. A linguagem simbólica é aquela por meio da qual exprimimos experiências interiores como se fossem experiências sensoriais, como se fosse algo que estivéssemos fazendo ou que fosse feito com relação a nós no mundo dos objetos. A linguagem simbólica é uma língua onde o mundo exterior é um símbolo do mundo interior, um símbolo de nossas almas e de nossas mentes (FROMM, 1962).

Sob esse ponto de vista, Piaget (1975) define símbolo como sendo: “[...] a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado”. Para o autor, o simbolismo surge com o comportamento individual que viabiliza a imitação das coisas e até mesmo das pessoas. De acordo com ele, os símbolos são a ferramenta que fornece ao sujeito a assimilação do real aos seus desejos pessoais; eles repõem o que está ausente no interior do sujeito. De fato, isso não está em desacordo com os pensamentos de Erich Fromm (1962) que distingue três espécies de símbolos: o convencional, o acidental e o universal.

Logo, sob essa distinção, em se tratando de símbolo convencional, Fromm (1962) descreve que são os objetos uma vez nomeados, ou seja, convencionados por alguém. Exemplo: Ao ouvirmos a palavra M-E-S-A automaticamente a relacionaremos com o objeto do qual usamos no cotidiano; o nome da coisa nada tem a ver com a imagem, mas foi convencionado assim, portanto, aprendemos que a palavra M-E-S-A simboliza objeto como tal e o aceitamos. Esse símbolo pode ser compartilhado por todas as pessoas que o conhecem e fazem uso de si.

Ao contrário do símbolo convencional, de acordo com o autor (1962), o acidental está estritamente ligado à experiência do interior. Sendo assim, ele não pode ser vivenciado por outrem, a não ser que ambos tenham compartilhado da mesma experiência. Exemplo: Se uma pessoa foi a uma cidade na qual passou por uma experiência dolorosa cuja dor estabeleceu um conflito no seu interior, toda vez que ouvir o nome dessa cidade o ligará a um estado de espírito desagradável. “Está claro nada existir de triste ou alegre na natureza da cidade: é a experiência individual ligada à cidade que a transforma em símbolo de um estado de ânimo” (FROMM, 1962).

Quanto ao símbolo universal, Erich Fromm (1962) o descreve como sendo “àquele onde há uma relação intrínseca entre o símbolo e o que é representado por este”.

Tome-se, por exemplo, o símbolo do fogo. Ficamos fascinados por certas qualidades dum fogo aceso em uma lareira. Antes de mais nada, por sua atividade. Ele muda constantemente, mexe-se todo o tempo, e no entanto há constância nêle: permanece igual sem ser o mesmo. Dá a impressão de força, energia, graça e leveza. É como se estivesse dançando e tivesse uma fonte inexaurível de energia. Quando usamos o fogo como símbolo, descrevemos a experiência interior caracterizada pelos elementos percebidos na experiência sensorial do fogo: o estado de espírito de energia, leveza, movimento, graça e regozijo – às vezes outro desses elementos predominando no sentimento (FROMM, 1962). Para o autor (1962), no “caso do símbolo universal, encontramos a mesma conexão entre a experiência mental e a física. Certos fenômenos físicos, por sua natureza, sugerem determinadas experiências emocionais e mentais” e manifestamos nossa emoção na linguagem da experiência física, por isso a existência do símbolo. “O símbolo universal é o único onde a relação entre o símbolo e o simbolizado não é pura coincidência, mas algo intrínseco” (FROMM, 1962).

Ao contrário do símbolo convencional, que é restrito a um grupo de pessoas as quais adotam a mesma concordância sobre um objeto, ou do símbolo accidental, que está ligado a natureza de cunho pessoal do estado de espírito do ser humano, o símbolo universal pode ser compartilhado por todos os homens, por isso é chamado assim, destaca Erich Fromm (1962). E é sob as perspectivas desse último que estudaremos as representações simbólicas dos contos de fadas.

Em seu livro: *Seis estudos de psicologia* (1987), Piaget exemplifica a representação simbólica por meio do jogo simbólico, no qual “constitui o pólo egocêntrico do pensamento [...] mediado pela fantasia e pelo sonho” (PIAGET, 1987). Função explicada pela formação das representações. Vejamos:

[...] jogo de boneca, brincar de comidinha. É fácil dar-se conta de que êstes jogos simbólicos constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, ou melhor, duplamente egocêntrica. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu (PIAGET, 1987).

Por um lado, como explica o autor (1987), do mesmo jeito que “[...] a fome ou a fadiga provocarão a procura de alimento ou repouso”, as necessidades da mente buscam se completar de alguma forma. Nesse sentido, Piaget exemplifica com a história de Edm Gosse, que por questão religiosa, foi privado de qualquer forma de imaginação.

Durante sua infância, como relata o professor (1926), os pais de Edm Gosse não lhe contavam histórias e sua religião era destituída de qualquer misticismo; as únicas leituras que a criança (5-6 anos) tinha acesso eram as científicas ou piedosas. Edm Gosse cresceu assim: sem nenhuma saída para suas angústias conforme prega a literatura.

Entretanto, depois de tantas pesquisas penso, não haveria como comprovar que uma criança desprovida da literatura infantil estaria também despida de imaginação. De fato, em seu próprio relato, Edm Gosse esclarece:

Meu espírito, ao mesmo tempo tão reprimido e tão ativo, refugiou-se numa espécie de magia muito natural, muito infantil. [...] Eu construía estranhas superstições que só posso tornar inteligíveis através de alguns exemplos concretos.

Durante as preces da noite, que eram extremamente longas e fatigantes, acreditava que um dos meus “eus” (a criança acreditava ser dois: ‘éramos dois e podíamos conversar juntos’, p.54) poderia rodopiar sobre uma das cornijas e contemplar meu outro eu e as pessoas da casa, se conseguisse apenas obter a chave do segredo – grifos do autor (PIAGET, 1926).

De acordo com Carl Jung, em seu livro: *O homem e seus símbolos* (2008), “[...] utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. De certo modo, uma criança de 6 anos ao ficar aos pés da cama rezando por longas horas teria tempo para pensar sobre seus conflitos internos (entre fazer aquilo por uma obrigação de dogma religioso ou brincar ao invés de rezar). Talvez se Edm Gosse obtivesse a “chave do segredo”, ele conseguisse um escape.

Segundo a teoria de Jung (2008), quando o homem se deseja comunicar, além da linguagem escrita ou falada, ele usa também uma linguagem cheia de símbolos e sinais. “O que chamamos símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana” (JUNG, 2008). Para o autor, uma imagem simbólica não se reduz meramente ao seu significado, pois seu aspecto é inconsciente e nunca será explicado, ou seja, as ideias de um símbolo são direcionadas para além da nossa razão. A imagem da chave na imaginação de Edm Gosse, por exemplo, pode levar nossos pensamentos a possibilidade de abrir portas; o que sugere a liberdade.

A triste verdade é que a vida do homem consiste de um complexo de fatores antagônicos inexoráveis: o dia e a noite, o nascimento e a morte, a felicidade e o sofrimento, o bem e o mal. Não nos resta nem a certeza de que um dia um desses fatores vai prevalecer sobre o outro, que o bem vai se transformar em mal, ou que a alegria há de derrotar a dor. A vida é uma batalha. Sempre foi e sempre será. E se não fosse assim, ela chegaria ao fim (JUNG, 2008).

De acordo com Joseph L. Henderson (JUNG, 2008), “Alguns símbolos relacionam-se com a infância e a transição para a adolescência, outros com a maturidade, e outros ainda com a experiência da velhice, quando o homem está se preparando para a sua morte”. Com relação a infância, é dada, por algum dos teóricos, uma grande importância aos contos de fadas como representação simbólica do inconsciente da criança. Bettelheim (2017), por exemplo, discute em seu livro: *A psicanálise dos contos de fadas* que o “conto

de fadas oferece materiais fantasiosos que sugerem de forma simbólica à criança o que seja a batalha para atingir a autorrealização e garante um final feliz”.

Segundo o autor, as “personagens e situações dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos íntimos, mas sempre sugerem sutilmente como esses conflitos podem ser solucionados” (BETTELHEIM, 2017). Para ele, os problemas apresentados em tais histórias fazem parte da vida cotidiana da criança, como: ciúme, discriminação, ausência dos pais, rejeição, etc. Dessa forma, a criança relaciona sua experiência de vida representada simbolicamente nas fadas, bruxas, animais ferozes, príncipes, enfim. “Vulgarmente se diz que *fada* e *bruxa* são formas simbólicas da eterna dualidade da mulher ou da condição humana” (COELHO, 2003). Para Coelho,

Embora, ambas pertençam ao universo do maravilhoso, as formas narrativas “contos maravilhosos” e “contos de fadas” apresentam diferenças essenciais, quando analisadas em função da problemática que lhes serve de fundamento. *Grosso modo*, pode-se dizer que o *conto maravilhoso* tem raízes orientais e gira em torno de uma *problemática material/social/sensorial* – a busca de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo etc. -, ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo em seu meio. Ex: *Aladim e a lâmpada Maravilhosa*; *O Gato de Botas*; *O Pescador e o gênio*; *Simbad, o Marujo*.

Quanto ao *conto de fadas* de raízes celtas, gira em torno de uma *problemática espiritual/ética/existencial*, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor. Daí que suas aventuras tenham como motivo central o encontro/a união do Cavaleiro com a Amada (princesa ou plebeia), após vencer grandes obstáculos, levantados pela maldade de alguém. Ex.: *Rapunzel*, *O Pássaro Azul*, *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bela e a Fera* (COELHO, 2003).

De acordo com a pesquisadora (2003), as fadas possuem um limite entre o mundo na qual vivem e a sua matéria. Tratam-se de mediadoras para solucionar os conflitos do inconsciente das crianças. De fato, existem duas opções entre o ser humano realizar seus sonhos ou não. Para a autora, chamamos isso de mediadores (fadas, anjos, talismãs) e opositores (bruxas, feiticeiros, gigantes), etc. “A *linguagem simbólica* é, pois, a mediadora entre o *espaço imaginário* (do inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o *espaço real* em que a nossa vida se cumpre” – grifos do autor (COELHO, 2003).

Em seu livro: *O conto de fadas – símbolos, mitos, arquétipos*, (2003), Coelho fala que uma das provas existentes sobre a ligação entre o mundo real e o da fantasia se dá pelo número de pesquisas (séc. XVIII a séc. XXI) nas mais diferentes áreas do saber direcionadas aos mitos, lendas, e principalmente os contos de fadas. Entretanto, embora a formação do acervo bibliográfico sobre o assunto, algumas questões ainda persistem: “qual

seria o significado da simbologia pressentida nos contos populares? Que visão de mundo ela realmente revelava” (COELHO, 2003).

Para Bettelheim (2017), os “contos de fadas fornecem respostas a essas questões prementes, sendo que uma boa parte delas a criança só toma consciência à medida que acompanha as histórias”. Segundo o autor, o leitor mirim em contato com os contos de fadas sente qual deles mais lhe convém por causa de sua situação no momento. Isso porque ao sentir-se negligenciado, rejeitado ou exposto a alguma dificuldade, ele faz uso de seus pensamentos, que são próprios dele, para superar sentimentos. Dessa forma, as histórias de fadas abrem possibilidades gloriosas a fim de fornecer apoio ao inconsciente da criança. Além disso,

O herói do conto de fadas tem um corpo capaz de executar feitos miraculosos. Ao identificar-se com ele, qualquer criança pode compensar em fantasia e por meio da identificação todas as inadequações, reais ou imaginárias, de seu próprio corpo. Pode fantasiar que, tal como o herói, ela também é capaz de escalar o céu, derrotar gigantes, mudar a sua aparência, tornar-se a pessoa mais poderosa ou a mais bonita – em resumo, fazer seu corpo ser e executar tudo aquilo que uma criança poderia almejar (BETTELHEIM, 2017).

Sendo assim, as “forças da fantasia, do sonho, da magia, da imaginação, do mistério, da intuição, etc. são desencadeadas como novas possíveis formas de representação da experiência humana” (COELHO, 2000).

Para Nelly Novaes Coelho (2000), um dos elementos importantes para a literatura infantil continua sendo o maravilhoso (histórias de fantasia). De acordo com a autora, essa tem sido a conclusão dada pela psicanálise ao comprovar que os símbolos e seus significados, encontrados dentro dos contos de fadas, estão diretamente relacionados aos conflitos que a criança enfrenta para amadurecer, e desenvolver, sua personalidade.

Segundo Coelho (2000), o trabalho com os contos de fadas é de grande relevância para o encontro da criança consigo mesma e com o mundo à sua volta, ou seja, a caracterização das personagens em: boas e más, fortes e fracas, belas e feias, etc. contribuem para as crianças desenvolverem suas condutas e valores. Isso porque nesse mundo convivem seres: maravilhosos (fadas, bruxas); seres superiores (reis, rainhas); e por fim, seres inferiores (plebeus, servos).

Além dessas circunstâncias, nós devemos:

Notar que as tramas narrativas se desenvolvem em torno de três situações básicas: *situações de trabalho*, que visam assegurar a sobrevivência das personagens, isto é, superar a miséria em que vivem; *situações de casamento*, com as provas que precisam ser vencidas para que o “herói” case com a “princesa” (representação simbólica da união homem/mulher; e

*situações de exploração* do homem pelo poder: exploração dos fracos pelos fortes e a astúcia/esperteza dos exploradores para escaparem ou vencerem os exploradores (COELHO, 2000).

Situações típicas a qualquer história do homem independente da época – o que faz os contos de fadas terem se tornado um clássico da literatura infantil, pois a humanidade de hoje não teve mudanças relevantes a de antigamente: ainda existem situações de trabalho, situações de casamento, e situações de exploração. “Daí compreendemos a atração que as crianças sentem por tal tipo de literatura “maravilhosa” (que, para elas, é absolutamente real)” (COELHO, 2000).

De acordo com Bruno Bettelheim (2017), “[...] os contos de fadas revelam verdades a respeito da humanidade e de si própria”. Para o autor, essas histórias mostram que com força de vontade, embora tantos obstáculos, existe uma saída para a problemática da sociedade ou do interior da criança. Mesmo assim, cabe aqui uma ressalva: “a história começa no ponto onde a criança está no momento, e sugerem para onde ela deve ir” (BETTELHEIM, 2017) – além disso, o conto de fadas é singular na hora de oferecer subsídio ao inconsciente do pequeno leitor, ou seja, a história que contribui emocionalmente para uma criança pode não surtir o mesmo efeito à outra; isso depende da necessidade emocional de cada um.

É fato que, para o autor (2017), “os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais para o crescimento e para a aquisição de uma existência independente”. Entretanto,

Há um tempo certo para determinadas experiências de crescimento, e a infância é o momento de aprender a transpor o imenso fosso entre as experiências interiores e o mundo real. Os contos de fadas podem parecer sem sentido, fantásticos, assustadores e totalmente inacreditáveis para o adulto que foi privado da fantasia da história de fadas em sua própria infância, ou que reprimiu essas lembranças. Um adulto que não alcançou uma integração satisfatória dos dois mundos, o da realidade e o da imaginação, fica desconcertado com esses contos (BETTELHEIM, 2017).

É por esse desconcerto que muitos pais privam as crianças do acesso aos contos de fadas. E Bettelheim sabe “que a criança fica muito pior quando privadas daquilo que essas histórias podem oferecer, uma vez que elas ajudam a solucionar em fantasia pressões inconscientes” (BETTELHEIM, 2017). Isso porque, para o psicanalista, em tais histórias, a criança percebe intuitivamente em seu subconsciente que a vida pode ser não só difícil, e cheia de obstáculos, mas também maravilhosa.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Bettelheim (2017), se pegarmos as histórias de fadas como percepção da realidade, então naturalmente nos parecerá revoltante. Isso por causa dos aspectos cruéis. No entanto, como símbolo de problemas psicológicos, elas são efetivamente verdadeiras. Por isso, “Nunca se deve “explicar” as crianças os significados dos contos de fadas” (BETTELHEIM, 2017). Dessa forma, como explica Bruno Bettelheim (2017), a plenitude dos contos de fadas somente se revela se a criança descobrir espontaneamente seus significados por si mesma. Aquilo que se chama de ocultismo – o que de certa forma a criança percebe naturalmente, pois como acrescenta Coelho (2000), os clássicos infantis seguem estruturas semelhantes.

Observe:

1. cada ser humano precisa de um *ideal* (ou ideias, desígnios, projetos que se sucedem) para ser alcançado;
2. para tentar alcançá-lo, precisa sair de seu meio familiar (*viagem*) e enfrentar o meio exterior, o confronto com os demais seres;
3. nessa busca, certamente encontrará *obstáculos* (opositores) para serem vencidos;
4. nesse esforço para vencer os obstáculos, encontrará também *auxílio* (mediadores) e
5. finalmente realizará o ideal perseguido (*final feliz*) e, obviamente, recomeçará a caminhada perseguindo um novo *ideal* ou *projeto*. (Processo que só deve terminar com a morte) (COELHO, 2000).

### 4. REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 34ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

COELHO, N.N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ed São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **O conto de fadas – símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

FRANZ, M.V. **A interpretação dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FROMM, E. **A linguagem esquecida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

JUNG, C.G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura da escola**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

## ORGANIZADORES

### Amilton José Freire de Queiroz



Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2006), Mestrado em Letras (Linguagem e Identidade) pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2009) e Doutorado em Letras (Estudos de Literatura - Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS (2015). É docente da Universidade Federal do Acre (UFAC), ministrando a disciplina de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação (CAp).

### Caue Camargo Santos



Possui graduação em em Artes Visuais Licenciatura Plena Em Desenho e Plás pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2009), Especialização em História da Arte pelo Centro Universitário, Claretiano (2013), Mestrado em Letras (Linguagem e Identidade) pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2017) e atualmente é Doutorando em Educação Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. É docente da Universidade Federal do Acre (UFAC), ministrando a disciplina de Artes no Colégio de Aplicação (CAp).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem da Língua Inglesa: 73, 219, 222, 223, 232, 243, 263 e 269.

Apropriação Tecnológica Docente: 109, 114 e 125.

### B

BNCC: 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 80, 81, 184, 185, 193, 194, 196, 318 e 319.

### C

Cartilha: 61 e 62.

Cocriação de Saberes: 297 e 300.

Competências: 19, 33, 34, 39, 40, 68, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 185, 235, 300, 312, 324 e 330.

Construção de Edifícios: 61, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 71 e 73.

Contos de fadas: 327, 328, 329, 330, 332, 335, 336, 339, 341, 342, 343, 344, 347, 349, 350, 351, 352, 353 e 354.

### D

Direitos Humanos: 140, 141 e 153.

Direito ao lazer: 140 e 143.

### E

Educação Profissional e Tecnológica: 12, 24, 43, 109, 115, 118, 120, 122, 167, 172, 179, 246, 247 e 256.

Ensino-aprendizagem: 55, 61, 69, 73, 117, 118, 119, 121, 128, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 209, 212, 217, 218, 285, 304, 306, 307, 314 e 330.

Ensino de qualidade: 101 e 311.

Ensino Fundamental: 11, 36, 76, 80, 81, 89, 116, 119, 121, 182, 183, 198, 223, 236, 237, 252, 322 e 323.

Ensino Médio Integrado: 12, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 45, 50, 54, 109, 110, 113, 118, 169, 203, 263, 267 e 282.

Ensino Remoto: 202 e 204.

Escolarização: 48, 77, 78, 88, 111, 112, 170, 174, 202, 204, 207 e 210.

Estado da Arte: 109 e 113.

Estratégias de Leitura: 61, 76, 78, 80, 254 e 319.

Estratégias Motivacionais: 215, 217 e 218.

Estatuto da Criança e do Adolescente: 140, 141 e 143.

## F

Filme Adolescente: 263 e 265.

Filosofia: 17, 18, 19, 151, 152, 155, 157 e 208.

## G

Glossário: 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260 e 292.

Grupo Focal: 182, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197 e 198.

## I

Implementação Curricular: 26, 38 e 40.

## L

Língua Inglesa: 71, 72, 73, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 252, 254, 256, 258, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 274, 279 e 281.

Literatura Medieval: 285, 286, 293, 294 e 295.

Letramento: 76, 79, 80, 87, 184, 264, 287, 288 e 295.

## M

Mídias: 28, 136, 285, 295 e 301.

## O

Ocultismo: 335 e 354.

Omnilateralidade: 43, 45, 46, 54, 55, 56 e 57.

## P

Políticas Educacionais: 43 e 312.

Políticas Nacionais: 321.

Politecnia: 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 112, 113, 125 e 169.

Práticas Docente e Discente: 230.

Processo de Criação Cênica: 151.

Produção Audiovisual Colaborativa: 297, 299, 304, 307 e 308.

Produção de Textos: 76, 78, 80, 81, 140 e 141.

## R

Reforma do Ensino Médio: 10, 12, 13, 17, 21, 23 e 24.

Representações Simbólicas: 335, 347 e 349.

## S

Solos: 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260 e 301.

## T

Tecnologias Digitais: 55, 78, 79, 96, 119, 128, 205, 211, 230 e 299.

Teatro: 151, 152, 155, 156, 157, 286 e 289.

## V

Videoaula: 128, 135, 136, 137, 138, 205, 225, 237, 254, 304, 305 e 308.

Violência de Gênero: 151, 152, 156, 158 e 163.

ISBN: 978-65-86283-10-5

**BR**



9 786586 283105

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283105