

Wellington Junior Jorge
Diego da Silva
Organizadores

Educação Contemporânea: Reflexões e Desafios no Processo de Ensino e Aprendizagem

UNIEDUSUL
EDITORA

2019

WELINGTON JUNIOR JORGE

DIEGO DA SILVA

Organizadores

**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES E DESAFIOS NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Maringá – Paraná

2019

2019 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Prof^o Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Aline Rodrigues Alves Rocha – Pesquisadora
Ana Lúcia da Silva – UEM
André Dias Martins – Faculdade Cidade Verde
Brenda Zarelli Gatti – Pesquisadora
Carlos Antonio dos Santos – Pesquisador
Cleverson Gonçalves dos Santos – UTFPR
Fabio Branches Xavier – Uningá
Fábio Oliveira Vaz – Unifatecie
Gilmara Belmiro da Silva – UNESPAR
Kelly Jackelini Jorge – UNIOESTE
Marcio Antonio Jorge da Silva – UEL
Ricardo Bortolo Vieira – UFPR
Rodrigo Gaspar de Almeida – Pesquisador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação contemporânea [recurso eletrônico] : reflexões e desafios no processo de ensino e aprendizagem / Organizadores Wellington Junior Jorge, Diego da Silva. – Maringá, PR: Uniedusul, 2019.
207 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-80277-19-3

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Jorge, Wellington Junior. II. Silva, Diego da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

doi.org/10.29327/53720

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	7
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS	
FABIANA BUENO FERRAREZI	
ADELINO FRANCKLIN	
DOI 10.29327/53720-1	
CAPÍTULO 2	21
GOOGLE E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E REFLEXÕES	
DR. ANDRÉ LUIZ FRANÇA BATISTA	
DR. BRUNO DOS SANTOS SIMÕES	
DRA. TAÍSE CEOLIN	
DOI 10.29327/53720-2	
CAPÍTULO 3	34
PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARCERIA PRÓ-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
ANDRESSA KAREN PINHEIRO DA SILVA	
DOI 10.29327/53720-3	
CAPÍTULO 4	41
CORDEL E HQ NA SALA DE AULA: UMA “BATALHA” PELO LETRAMENTO	
CARLA KÜHLEWEIN	
CLAUDIA SOUZA RIBEIRO	
MARCELA SILVA MATTOS	
MYLLENI STEFANY DE OLIVEIRA	
DOI 10.29327/53720-4	
CAPÍTULO 5	53
WALTER BENJAMIN E AS ENCRUZILHADAS DO NORTE: ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS AFIRMANDO IDENTIDADES DOCENTES	
CLEIDSON DE JESUS ROCHA	
MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA	
DOI 10.29327/53720-5	
CAPÍTULO 6	66
PEDAGOGIA DO AFETO E NEUROEDUCAÇÃO	
ELIANE MARIA DE ANDRADE	
DIEGO DA SILVA	
DOI 10.29327/53720-6	
CAPÍTULO 7	75
<i>SÚPLICA AO NEGRINHO DO PASTOREIO</i> (1959) NA HUMANIZAÇÃO DO LEITOR	
ELLEN DOS SANTOS OLIVEIRA	
DOI 10.29327/53720-7	

CAPÍTULO 888

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO A CONSERVAÇÃO ANIMAL

FERNANDO AUGUSTO BERTAZZO DA SILVA

JORDAN TUPARAI TALHA FERRO

USTANE MOSCATO DA SILVA

JOÃO ISMAEL DA SILVA LANES

BRUNA VELASCO DA LUZ

JÚLIO SILVEIRA BITTENCOURT JÚNIOR

VANESSA DOS ANJOS BAPTISTA

ANA CRISTINA SAPPER BIERMANN

DOI 10.29327/53720-8

CAPÍTULO 998

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E LITERÁRIAS COM O APLICATIVO *CRIANÇEIRAS*

HALINE NOGUEIRA DA SILVA DOMINGUES

DOI 10.29327/53720-9

CAPÍTULO 10 111

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS

JOSSEMAR DE MATOS THEISEN

DAIANE WINTER

DANI RODRIGUES MOREIRA

DOI 10.29327/53720-10

CAPÍTULO 11..... 121

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

MISSILENE SOUZA SENA OLIVEIRA

ELITON DIAS MOREIRA

JUSCILENE CERQUEIRA DO CARMO

ROSEANE GUIMARÃES ALVES

RODRIGO CARNEIRO DA ROCHA ALVES

THAÍS FERNANDA ANDRADE DA SILVA

DOI 10.29327/53720-11

CAPÍTULO 12 132

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

NILCEIA BUENO DE OLIVEIRA

DOUGLAS BRESSAN

DOI 10.29327/53720-12

CAPÍTULO 13 144

UMA OPORTUNIDADE DE DAR V(O)(E)Z AO ALUNO: AFINAL, PARA QUE SERVEM AS AULAS DE PORTUGUÊS?

ÉRICA SILVA FAGUNDES

RAINHANY KAROLINA FIALHO SOUZA

DOI 10.29327/53720-13

CAPÍTULO 14	154
AVENTURAS NO REINO DE ARANAP: UM JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
FRANCISCO JOSÉ TELES MOTA	
NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT	
TATIANA GRAEML ABDALLA	
DOI 10.29327/53720-14	
CAPÍTULO 15	171
TEMPOS DE <i>FAKE NEWS</i> : NOTAS PARA UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO.....	171
BENEDITO J. S. RODRIGUES	
DOI 10.29327/53720-15	
CAPÍTULO 16	176
O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE PROPAGANDA E PUBLICIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	
JOSÉ BERNARDO DE AZEVEDO JUNIOR	
DOI 10.29327/53720-16	
CAPÍTULO 17	188
O ENSINO DE LITERATURA E AS TECNOLOGIAS: ESTUDO CONTEXTUALIZADO DO REALISMO BRASILEIRO NO ESPAÇO VIRTUAL BLOG	
DENISE DE SOUZA ASSIS	
DOI 10.29327/53720-17	
CAPÍTULO 18	195
PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UMA NOVA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
MONIQUE SILVA ANDERSON ROCHA	
DOI 10.29327/53720-18	

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS



FABIANA BUENO FERRAREZI

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – [Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8776699767483137>]

ADELINO FRANCKLIN

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – [Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243103572002701>]

RESUMO: Este capítulo, que é fruto de uma pesquisa de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo a pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no ano de 2018, apresenta como delimitação o estudo da inserção e permanência dos direitos humanos (DH) na disciplina de História na educação básica, da Rede Pública Estadual de Minas Gerais (RPEMG). A questão problema que norteou a pesquisa foi: quais são os posicionamentos dos professores de História sobre a inserção e permanência dos conteúdos de DH na disciplina de História? Destarte, visamos analisar as percepções dos professores de História da educação básica sobre os desafios do ensino de conteúdos de DH. Buscamos também investigar se os conteúdos de DH são abordados pelos professores de História na educação básica; constatar o posicionamento dos professores de História sobre o ensino dos direitos humanos na educação básica e verificar se os professores de História participaram de cursos de formação inicial ou continuada para o ensino de direitos humanos na educação básica. Após o levantamento bibliográfico, foi elaborado um roteiro de entrevistas e selecionados seis professores da disciplina de História que lecionam na educação básica da rede pública estadual de ensino de MG, na cidade de Passos. A metodologia adotada para

o desenvolvimento da pesquisa foi a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas. Ao realizarmos as entrevistas no decorrer do mês de agosto do ano de 2018, sobre a temática de DH no ensino de História, adotamos uma abordagem qualitativa para a análise dos dados, e pudemos analisar os diferentes posicionamentos acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula e principalmente se fazem e como fazem a inserção da temática dos DH na disciplina de História.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Currículo; História.

ABSTRACT: This chapter, which is the result of a scientific initiation research funded by the Foundation for Research Support of the State of Minas Gerais (FAPEMIG), in 2018, presents as a delimitation the study of the insertion and permanence of human rights (DH) in the discipline of History in Basic Education, of the State Public Network of Minas Gerais (RPEMG). The problem question that guided the research was: what are the positions of the teachers of History on the insertion and permanence of the contents of DH in the discipline of History? Thus, we aim to analyze the teachers' perceptions of basic education about the challenges of teaching content of HD. We also sought to investigate whether DH content is approached by History teachers in basic education; to verify the position of the teachers of History on the teaching of human rights in basic education and to verify if the History teachers participated in courses of initial or continued

training for the teaching of human rights in basic education. After the bibliographical survey, a script of interviews was elaborated and six professors of the discipline of History were taught that teach in the basic education of the state public network of teaching of MG, in the city of Passos. The methodology adopted for the development of the research was the performance of semi-structured, recorded and transcribed interviews. When conducting the interviews during the month of August of the year 2018, on the subject of DH in the teaching of History, we adopted a qualitative approach to the data analysis, and we were able to analyze the different positions about the contents worked in the classroom and especially if they do and how they do the insertion of the theme of the DH in the discipline of History.

KEYWORDS: Human rights; Curriculum; Story.

1. INTRODUÇÃO

A luta pelos Direitos Humanos (DH), tidos como fundamentais para a manutenção de uma vida digna do ser humano, manifestou-se em diversos acontecimentos notáveis ao longo da história. Destacam-se como fatos relevantes no processo de obtenção dos direitos humanos a Magna Carta (século XIII); a *Petition of Rights* (século XVII); o *Bill of Right* (século XVII); a Declaração de Direitos da Virgínia (1776); a Constituição de 1897 dos EUA; a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU (1948).

Atitudes de barbáries ou de retrocessos para a prática dos DH, ainda persistem no atual contexto. Em muitas situações, os responsáveis pelos atos que atingem os DH, não possuem consciência dos danos causados para a humanidade, assim como parcela considerável de nazistas, no contexto do genocídio de judeus, comungava com a mentalidade de Adolf Hitler sobre a superioridade da raça ariana e a inferioridade dos judeus.

Dentro dessa perspectiva, considera-se que ainda há uma demanda para reflexão sobre a necessidade de educar para a autonomia. Conforme Adorno (2003, p. 121) “o único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação”.

Cidadãos com uma melhor formação humana possuem menores possibilidades de serem influenciados por pessoas que colocam em risco a integridade e a vida dos homens. Para Adorno (2003, p. 138)

Será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bojeis e Kaduks, contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.

Em consonância com o posicionamento de Adorno, infere-se que a educação é a medida mais eficaz, mesmo que em longo prazo, para combater as barbáries, preconceitos e intolerâncias que

ainda poderão ocorrer. Desse modo, a inserção e manutenção dos conhecimentos de DH no currículo escolar na educação básica tornam-se relevante para a reflexão, discussão e amadurecimento dos estudantes sobre o tema em questão.

Este capítulo, que é fruto de uma pesquisa de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo a pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no ano de 2018, apresenta como delimitação o estudo da inserção e permanência dos direitos humanos na disciplina de História na educação básica, da Rede Pública Estadual de Minas Gerais (RPEMG).

A questão problema que norteou a pesquisa foi: quais são os posicionamentos dos professores de História sobre a inserção e permanência dos conteúdos de DH na disciplina de História? Destarte, visamos analisar as percepções dos professores de História da educação básica sobre os desafios do ensino de conteúdos de DH.

Buscamos também investigar se os conteúdos de DH são abordados pelos professores de História na educação básica; constatar o posicionamento dos professores de História sobre o ensino dos direitos humanos na educação básica e verificar se os professores de História participaram de cursos de formação inicial ou continuada para o ensino de direitos humanos na educação básica.

As buscas para o levantamento bibliográfico e teórico foram realizadas principalmente na biblioteca da UEMG, Unidade Passos, pelo Google Acadêmico, pelo *site* da Scielo e pelo banco de teses da CAPES.

Após o levantamento bibliográfico, foi elaborado um roteiro de entrevistas e selecionados seis professores da disciplina de História que lecionam na educação básica da rede pública estadual de ensino de MG, na cidade de Passos.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas. Concordamos com Thompson (2002, p. 146), ao afirmar que “a gravação é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito”.

Ao realizarmos as entrevistas no decorrer do mês de agosto do ano de 2018, sobre a temática de DH no ensino de História, adotamos uma abordagem qualitativa para a análise dos dados, e pudemos analisar os diferentes posicionamentos acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula e principalmente se fazem e como fazem a inserção da temática dos DH na disciplina de História.

Para preservar a integridade dos entrevistados, incluímos a letra P e números no lugar dos nomes.

2. A CONSCIENTIZAÇÃO E LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Os DH requerem, conforme Hunt (2007), naturalidade, igualdade e universalidade, sendo a última qualidade a mais complexa no que concerne à aceitação. Para a autora, foi somente após terem sentido político, que os DH passaram a serem significativos.

No Brasil, a luta pelos DH ainda é constante. Por quase quatro séculos a escravidão do africano foi vivenciada no país; o período republicano passou por ditaduras como a getulista (1937-45) e a militar (1964-85), que promoveu retrocessos na luta pelos DH.

Além de seguir um caminho distinto das conquistas por direitos na Inglaterra, o Brasil atribuiu maior ênfase nos direitos sociais, em detrimento dos direitos civis e políticos (CARVALHO, 2002).

No Brasil contemporâneo, que desfruta da liberdade de manifestação nas ruas, nas redes sociais e em outros locais e meios de comunicação, em uma relação paradoxal, convive-se com grupos sociais que defendem medidas que cerceiam os direitos fundamentais dos cidadãos. Os que advogam por uma intervenção militar, para a implantação de uma nova ditadura, bem como os que incitam as mais variadas formas de preconceitos, como as de gênero, racial e religiosa, representam riscos para a manutenção e consolidação dos direitos civis, políticos e sociais alcançados nas últimas décadas.

Pelas rupturas e retrocessos ocorridos na história política brasileira, faz-se necessária a ênfase na conscientização da luta permanente pelos DH pelo povo brasileiro. A inserção e manutenção dos conteúdos de DH no currículo escolar, principalmente na disciplina de História, é uma das medidas que se faz oportuna para o momento.

Para Silva e Diógenes (2012, p. 5):

(...) a educação, em todos os seus espaços de aprendizagens, deve oportunizar a realização de ações que viabilizem o acesso à Educação em Direitos Humanos para que seja possível o conhecimento, a defesa e a proteção desses mesmos direitos, o que pode se tornar real quando esta educação passa a ser parte integrante do Projeto Político-Pedagógico da escola.

É pertinente que a escola insira o ensino de DH em seu Plano Político Pedagógico (PPP), uma vez que reafirmará, junto ao corpo docente da instituição, a relevância dessa temática ser abordada com os estudantes. Para Hanna, D' Almeida e Eyng (2009; p. 3662-3663), “a escola, espaço de convivência com a diversidade, é um espaço privilegiado para a discussão de questões referentes aos direitos humanos (...)”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 determina que:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014). (BRASIL, 1996)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê também a inserção dos conteúdos de DH no currículo escolar por meio de temas transversais, o que mostra sua conformidade com a LDB 9394/96.

O documento final da BNCC apresenta que:

(...) tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p. 57)

Uma das formas cabíveis para a inserção dos DH na educação básica é a adoção da transdisciplinaridade. Além disso, propõe-se que “a EDH deve acontecer transversalmente, de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo (...)” (BRASIL, 2013, p. 51). Pode-se, por meio da transdisciplinaridade e transversalidade, colaborar para a reflexão e discussão sobre os temas e fomentar o exercício da cidadania formal e principalmente da cidadania real, que é a responsável por agir para assegurar que os direitos humanos sejam cumpridos.

Na disciplina de História, o tema Revolução Francesa pode fomentar discussões em torno dos direitos sociais, civis e políticos. Outro tema que pode ser abordado é da formação da ONU e seus objetivos, principalmente ao promover a discussão sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, essas e outras temáticas do currículo escolar na disciplina de História contribuem para a inserção do estudo e reflexão sobre os DH.

Conforme afirma Spisso (2012, p. 79),

A educação, nesse contexto, deve ser vista como fator de mudança, assim quanto mais extensiva for a educação em direitos humanos, mais disposto estará o indivíduo a aceitar o próximo e conseqüentemente, as diversidades que estão diretamente relacionadas aos seres humanos. Assim, o sistema educacional contribui para formar um mundo mais adequado. Busca-se a construção de uma nova ordem social, em repúdio principalmente às atrocidades ocorridas durante a segunda guerra mundial nos campos de Auswitch.

Por meio das redes sociais, atitudes de intolerância são notadas cotidianamente, o que revela a ausência de conhecimentos e reflexões sobre DH por parte dos internautas. Utilizando-se do *Facebook*, *Twitter*, *What'sApp* e outros meios de comunicação e informação, compartilha-se o ódio, o etnocentrismo e mentalidades preconceituosas. Conforme afirma Spisso (2012; p. 80), “para a formação de uma sociedade composta por indivíduos autônomos, indispensável é a promoção de uma educação voltada para a disseminação de uma cultura de direitos humanos”.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) representa uma das grandes conquistas nos últimos anos para a conscientização sobre os DH. No entanto, inserir conteúdos de DH no currículo escolar não é o suficiente para a promoção de aprendizagem, visto que os professores podem estar despreparados para abordar determinados temas. É imprescindível a formação continuada para os docentes, para que saibam dialogar e debater com confiança, conteúdos relativos aos DH. Inserir a

temática na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, ofertar cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação aos docentes, são algumas das medidas que poderiam viabilizar acesso à formação inicial e continuada.

Ao passo que o Brasil tem apresentado índices positivos em relação ao combate à evasão escolar e ao acesso à educação, ainda existem milhares de crianças e adolescentes exercendo trabalhos prejudiciais à sua formação física e intelectual. Conforme afirmam Hanna, D'Almeida e Eyng (2009, p. 3663),

A criança e o adolescente são concebidos como sujeitos de direito, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). E, como todos os sujeitos de direitos, são reconhecidos como tal na medida em que lhes são assegurados e garantidos direitos fundamentais, como o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.

A ausência de informações sobre as conquistas obtidas desde a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) induz ao pensamento aligeirado de que ele representa obstáculos para o combate à criminalidade. Acreditam que a criança e o adolescente são estimulados a serem menores infratores. Não obstante, a redução da criminalidade pode ocorrer à medida que os direitos fundamentais da criança e do adolescente sejam assegurados, bem como a promoção de educação com qualidade. Uma vez que sejam proporcionadas vidas dignas para crianças e adolescentes, com todos os seus direitos assegurados e uma ampla formação humana, a tendência é que adesão ao crime diminua consideravelmente.

Por isso, as disciplinas da educação básica, em especial a disciplina de História, podem colaborar para a reflexão sobre os DH e evitar a difusão de preconceitos e falácias sobre a garantia dos direitos humanos na sociedade.

3. OS POSICIONAMENTOS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA DE DIREITOS HUMANOS

Ao serem questionados se obtiveram contato com a temática dos DH durante sua graduação em História, apenas os professores P1 e P6 responderam que não entraram em contato com o tema. Já os demais professores, apesar de afirmarem que obtiveram esse contato, admitiram que a abordagem sobre DH foi pouco trabalhada na disciplina de Sociologia, que integra a matriz curricular do curso de licenciatura em História.

Perguntados se já participaram de algum curso sobre temática dos DH e se percebiam que há muita oferta de cursos iniciais ou continuados sobre esta temática para professores da educação básica, todos os professores afirmaram não participarem de nenhum curso e que seus conhecimentos acerca do tema foram adquiridos através de pesquisas por iniciativas próprias. O Professor P2 respondeu não ter interesse sobre o tema, mas admitiu sua falha.

Pode ser que eu não tenha procurado, então fica difícil responder se existe ou não oferta. Entretanto, eu não participei de nenhum curso relativo a direitos humanos e eu, particularmente, vejo que sou um pouco ausente nessa questão de aprofundamento na temática de Direitos Humanos. Pode ser por falta de manifestações externas que me convidem a isso, ou por falta do meu próprio interesse mesmo. (P2).

As respostas negativas nos mostram a ausência da formação continuada dos professores no que concerne à temática dessa pesquisa. Entendemos que não é culpa dos professores o desconhecimento da temática de DH e a ausência de cursos sobre esse tema, mas que faltam políticas públicas educacionais que fomentem a realização de cursos de curta duração. A elevada carga horária de trabalho, a baixa remuneração, as péssimas condições de trabalho na Rede Pública Estadual de Minas Gerais (RPEMG), são obstáculos para a busca desses professores por esses cursos. Destarte, observamos que o documento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), do ano de 2012, onde traz em seu artigo 8º a Educação em Direitos Humanos (EDH) como, componente curricular obrigatório e norteador de programas de formação iniciada e continuada visando o preparo de profissionais da educação, não tem recebido a atenção necessária.

A pergunta seguinte buscava saber se os professores percebiam a importância de trabalhar a temática dos DH e sua permanência no currículo escolar, e de que maneira a inserção deste tema pode ser feita na disciplina de História.

Eu acho que pode ser trabalhada através de palestras, *workshops*, ou mesmo voltado pela arte também, o pessoal trabalhar algum teatro com os alunos voltado pra esse tema, música, painéis, pode trabalhar na arte também esse tema com os alunos. Na escola em que eu trabalho teve trabalho sobre bullying e foram os alunos que fizeram, expressaram através do teatro. Então, através do teatro sendo os alunos inseridos no contexto, de fazer o texto, de encenar, já é uma maneira legal de trabalhar. (P1).

Esse tema ele é muito importante. No nosso mundo atual nós estamos muito focados por questões sociais, estamos focados por alguns dogmas e estamos esquecendo do que essencialmente somos, humanos. Na maioria das vezes dentro de círculos, ou dentro de comunidades sociais, você percebe pouco no falar sobre o humano. Fala em sapato, fala em bolsa, fala em ter, fala em “eu sou”, mas em nenhum momento a gente tem a relação humana propriamente humana nesse sentido e com isso vai se distanciando. O respeito humano, ele se torna mínimo frente a questões sociais, o que deveria ser o inverso. O nosso aluno, ele está num conflito social extremamente perigoso. Muitas das vezes o que a família dele prega não é o que a sociedade, a comunidade que ele vive prega e não é o que a escola prega. (P2).

Ela pode ser discutida em vários momentos. Você pode trabalhar isso com os alunos em forma de texto, trabalhar com esses alunos em forma de debate, em forma de seminário, você pode trabalhar com esses alunos com exemplos concretos levando palestras, levando pessoas ligadas à área, delegados, promotores de justiça, pessoas que trabalham na área. Eu acho que tinha que ser mais explorado, não tem como ficar de fora do currículo. (P3).

A melhor forma que eu vejo, como professor, para trabalhar esse tema é conversar. Porque eles não são muito abertos a esse tipo de conversa, certo!? Então, se você sentar e falar, eu fiz isso por várias vezes já. Você senta na sala de aula, discute. Porque, adolescente, ou mesmo no ensino fundamental II. Se você leva uma pessoa para palestrar para eles, eles não vão entender nada do que a pessoa vai falar, eles vão chegar na sala e vão perguntar “o que foi que ele falou de verdade?”. Então, eles precisam de alguém de confiança, que eles tenham liberdade de chegar e perguntar. Então, na minha visão, a melhor forma de você alcançar esse público adolescente é a conversa. (P4).

Acho muito importante. Porque muitas das vezes a gente só sabe dos nossos deveres e os direitos são deixados de lado. Então, acho muito importante continuar o debate. Eu creio que, como professor na área de História, é como eu disse, eles sabem dos deveres. Então, eu acho

que seria interessante, assim, ter algumas aulas que falasse, que as pessoas, que o cidadão tem direitos e eu acho que assim seria um início pra um novo rumo desse assunto. (P5).

Na minha percepção, não é um tema abordado e nem inserido na educação básica escolar, e sofre um tipo de resistência pela sociedade selecionada das escolas públicas. No meu entendimento deveria ser ensinado para se ter noção da importância de direitos básicos. É necessário ensinar de forma clara e objetiva. (P6).

As respostas quanto ao meio de abordagem citados acima são trazidas de forma genérica. As palestras, por exemplo, são as mais aplicadas no meio escolar, porém há controversas quanto a sua eficácia como pontuado acima pelo professor P4. A Educação em DH estabelece que a inserção da temática deve ocorrer de forma transversal dentro das diferentes disciplinas, estimulando o diálogo e preparando o aluno para possíveis intervenções na vida real.

Apesar das propostas exemplificadas pelos professores para realizar a inserção do tema em questão, em nenhum momento afirmaram explicitamente que fazem esta inserção durante suas aulas. Ao mesmo tempo afirmam que possuem dificuldades que impedem o desenvolvimento de uma abordagem mais profunda da temática e apontam como principais impedimentos o entendimento dos alunos, o preparo dos profissionais da educação e o material didático disponibilizado pelo governo estadual.

Eu acho que é o entendimento dos alunos sobre o que é Direitos Humanos. Os direitos e deveres que eles têm. A maior dificuldade é o entendimento deles. Trabalhando o livro didático você vê alguma nota de rodapé, mas a inserção é muito pouca. A não ser que o professor, por vontade própria, insira algo a mais no conteúdo voltado para essa temática, mas fora isso, dentro de uma pesquisa em livro didático a inserção é muito pouca. (P1).

Uma das dificuldades é tentar fazer o jovem entender o ser humano, ele tem o seu direito, não só no quesito de proteção. É aquilo que a gente estava comentando de que direitos humanos serve só pra proteger bandido, não, não nesse sentido. Os direitos humanos, ele existe pra resguardar você como ser humano, para que o aspecto humano não se perca, para que você não seja tratado diferente do que você é, que é ser humano. E a gente explicar isso as vezes na sala de aula se torna um pouco difícil por questões da comunidade onde o jovem vive, por questões familiares. Qual é a ideia que o pai dele tem sobre Direitos Humanos? Na hora que vai surgir algum debate sobre isso na sala de aula, sobre os Direitos Humanos, o senso comum sobressai e fica muito difícil da gente contornar. E dentro da sala de aula tem um quesito que hoje em dia o professor tem que medir as palavras. Por quê? Determinada situação onde você tenta de alguma maneira expor o seu ponto de vista, no outro dia o pai do aluno está lá pra conversar com você. (P2).

A maior dificuldade é a falta de conhecimento. Porque o professor, o docente não tem como abordar uma coisa que ele não tem domínio, que ele não tem conhecimento. Então, como é pouco abordado, aborda somente na universidade, depois passa, não é estudado, não tem uma educação continuada em cima disso ele vai esquecer do assunto e depois não tem como ele abordar um assunto que ele não vê como importante e um assunto que ele não tem domínio. (P3).

Pra mim são duas principais dificuldades. Primeiro, material a ser trabalhado. Porque o que o governo dispõe para gente é o livro didático. E o livro didático na maioria das vezes, eu particularmente, só levo ele na sala de aula para falar que eu estou usando. Porque o material sempre é meu, eu acho um absurdo eu oferecer aquilo para um aluno. Eu tenho que ir além daquilo, porque se não for e não fizer diferença eu estou formando massinha de manobra e eu como professor de História, eu me recuso a fazer isso. Você tem que discutir, ver alguma situação do dia a dia que está acontecendo na escola, ou uma notícia que saiu no jornal e abalou a sociedade e usar aquilo pra trabalhar em sala de aula. E a segunda coisa é o tempo. Porque nós temos um currículo enorme para seguir, onde nós não temos material pra desenvolver e a matéria que eles querem, eles cobram se você deu ou não. Então, não tem

tempo de trabalhar alguma coisa extra, em sala de aula. É muito complicado, nós não temos tempo. (P4).

Acho que começa na faculdade, na formação acadêmica do profissional da educação. Pouco se é falado, no currículo básico, no currículo da escola. Não se tem na matriz curricular, até mesmo o livro didático que se usa nas escolas públicas não se tem. (P5).

Sempre quando se fala em Direitos Humanos, o senso comum da sociedade acredita se tratar de direitos que não pertencem a humanidade como um todo, somente a marginais. Porém são direitos que diz respeito a todos pelo fato de pertencer a humanidade. Trabalhar com a comunidade é difícil. Muita gente tem a opinião formada e não muda, somente com muito estudo. (P6).

O livro didático é apontado como uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem devido a superficialidade, no entendimento dos professores, e restrição com a que aborda os conteúdos. Esse fato acaba obrigando alguns professores a abolirem o seu uso e aplicarem conteúdos melhor fundamentados e elaborados pelos próprios docentes. Na RPEMG os docentes precisam orientar as suas aulas pelos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), que é o currículo adotado pelas escolas da RPEMG. Entre as dificuldades, consta a conciliação de temas dos CBCs com os livros didáticos adotados, o que pode gerar situações em que os docentes precisam elaborar um material de ensino próprio, que não está contemplado no livro didático adotado.

Os professores P3 e P5 apontam a falta de conhecimento do tema pelos profissionais da educação, que gera dificuldade para uma futura abordagem em sala de aula, prejudicando o plano proposto pela EDH de uma educação humanizada de qualidade em prol de uma sociedade justa. Acreditamos que um professor sem a formação básica em DH, pode transmitir interpretações equivocadas sobre a temática e proliferar preconceitos entre os seus alunos.

Os professores P2 e P6 elencam como obstáculos para a formação em DH o senso comum e os estereótipos difundidos na sociedade, que apresentam resistência à formação crítica diante do tema. Conforme Silva e Diogenes (2012), a EDH deve priorizar o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, torna-se relevante a interação entre a instituição escolar e comunidade local, que devem trabalhar juntas em prol de um desenvolvimento positivo dos educandos. A EDH precisa extrapolar a sala de aula, visto que a família também precisa participar desse processo formativo. Uma das possibilidades é o desenvolvimento de projetos pedagógicos, que podem ser apresentados para toda a comunidade escolar.

Sobre o fato de haver ou não limitações no currículo da disciplina de História para a EDH, os professores afirmaram:

Há muita limitação, porque até como a gente falou no começo da entrevista, o livro didático não trabalha muito, não aborda muito, deveria ter mais. O CBC deveria ter também um incentivo, porque é coisa do ser humano, é um direito que ele tem. O ser humano como cidadão tem que saber seus direitos e seus deveres. Por isso essa temática é bastante importante pra formação da pessoa. (P1).

Há uma certa limitação, ele restringe um pouco, ele é muito indutivo, ele não é aberto, não é um leque aberto onde você pode aprofundar, enraizar essa temática. Então, isso dificulta um pouco, isso freia um pouco, a gente trabalha em paralelo a alguns aspectos, mas é freado. Deveria ter uma ampla abertura. (P2).

Eu acho o currículo de História brasileira assim, é um pouco fraco nessa situação. Não aborda quase nada e a gente estuda mais a história europeia. Eu penso que deveríamos valorizar um pouco mais a nossa história. Nossa história regional, nossa história local, a história do Brasil. E direitos humanos, com certeza, deveria estar dentro do currículo, não só dentro do currículo de História, mas dava pra englobar todas as matérias. Porque é direito do cidadão. Como que uma pessoa vai contar sua história, como ela vai evitar erros se ela não conhece a própria história, se ela não conhece a história que ela está inserida!? (P3).

Tendo em base o meu currículo de História que nem teve a abordagem dos direitos humanos, eu acho de suma importância ter uma matéria para isso. Para que se tenha tempo de trabalhar e que comece a ter correntes de estudo para entender que problema tem os Direitos Humanos aqui no Brasil, na forma de aplicação dele e tentar descobrir uma solução. Que procurasse uma forma de resolver essa questão, pra que o brasileiro passasse a ver os direitos humanos de uma forma diferente. Isso só vai acontecer quando mudar essa aplicabilidade. E de onde vai sair isso? Da universidade, se a universidade não proporciona na sua grade uma matéria específica pra isso? Como você vai desenvolver isso? (P4).

O livro didático não aborda muito o tema ética, o tema cidadania. Então, eu penso que seria, no caso, a figura do professor de História trazer projetos de fora pra dentro da escola sobre esses direitos das pessoas. (...) Esse é um problema muito grave que eu acho que, agora né, com as eleições, a gente precisa ver qual figura pública pretende mudar isso. Porque é sério tirar História, tirar Filosofia, Geografia, Sociologia do ensino? Porque são matérias que de fato fazem a gente pensar e na parte de História, falo que ela é um grande espelho da vida, ela reflete tudo que aconteceu de exemplo do que não pode acontecer. (P5)

Não há limitação, porém não entra a fundo sobre os trinta artigos da Declaração dos Direitos Humanos, isso fica por conta do professor ou do aluno que se interessa e procura sobre o tema. (...) Ele exclui do ensino médio das escolas públicas, porém o aluno que estuda na escola particular vai ter contato com esses temas. Então, quando ele termina o ensino médio ele está muito preparado, mais bem preparado para prestar um vestibular, um Exame Nacional do Ensino Médio, do que o aluno da escola pública. Então, particularmente, eu sou contra a exclusão dessas disciplinas que são importantes pra formação da cidadania. (P6).

A maioria dos entrevistados também apontaram o currículo da disciplina de História como outra dificuldade para a EDH. Entre as críticas, constam as limitações apresentadas pelos CBCs e os livros didáticos da disciplina de História; a necessidade de estudos locais e regionais e o receio de que as disciplinas de Ciências Humanas sejam afetadas negativamente diante da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e da Reforma do Ensino Médio.

Os entrevistados foram questionados se consideram que a disciplina de História pode ser útil para debater as diversas declarações polêmicas e preconceituosas sobre os DH, sendo uma delas a de que os DH apenas protegem criminosos.

A História é fundamental pra isso! O pessoal não tem muito interesse, trabalha o senso comum, não tem conhecimento histórico, o conhecimento teórico elevado e quer debater só por coisas que ele vê por cima, mas um resgate histórico é fundamental pra basear a sua ação. (P1).

Não só pode como é útil. A disciplina de História, ela nos permite trabalhar temas infinitos. E como não trabalhar direitos humanos numa disciplina de História? E você pega aí, diversas revoluções que tiveram, diversas transformações que a humanidade teve, as transformações religiosas, o surgimento de burguesia. Tudo isso envolveu pessoas, envolveu seres humanos. Holocausto, tudo envolveu humano. Então, não tem como a disciplina de História ficar alheia a essa situação, muito pelo contrário. Deveria e deve sim aprofundar mais e ter uma temática fundamental ligada a esse ponto. O curso de História tem que abrir o espaço maior pra esse ponto, fazer uma contextualização das questões dos Direitos Humanos e fazer um paralelo entre todas as civilizações que tivemos com relação a isso. (P2).

Eu volto mais uma vez na falta de conhecimento porque quem conhece um pouquinho de Direitos Humanos sabe que não é bem isso. Que não defende bandido. Defende o cidadão em si. Direitos Humanos é pra todo o mundo. O tema tem que ser mais trabalhado, você tem “n” meios de trabalho para isso, principalmente na sala de aula, ainda é um tabu, mas isso alguém tem que começar. E a falta de conhecimento do assunto gera esse tabu, alguém colocou na cabeça das pessoas que os Direitos Humanos defendem bandido. Ninguém defende quem está errado e se você pegar pela constituição, todo mundo tem direito de defesa, até que se prove o contrário. (P3).

O problema não está nos Direitos Humanos, o problema tá na forma com que eles são aplicados. E infelizmente numa sociedade onde não existe uma informação geral, uma forma de conhecimento, nem vou tocar no conhecimento histórico que seria também, para mim, o que iria mudar a forma de ver das pessoas e a forma de executar isso também. Essa falta de conhecimento permite que a sociedade veja os Direitos Humanos como uma coisa errada e não é em si, a lei em si não é, mas a forma que ela está sendo aplicada no Brasil existe alguma possibilidade de melhora e muito grande. Para que pessoas que são leigas no assunto, que não tem nenhum tipo de posicionamento sobre o assunto, não veja a forma que tá acontecendo e se posicione contra. Eu creio que a falta de informação, muita das vezes, e aí entraria a História pra mudar essa realidade. (P4).

Muitas das vezes, a gente pensa que só quem está à margem da sociedade, são marginais, tem direitos. Mas não, nós também, cidadãos, temos direitos e eu penso que cidadania deve ser tratada dentro da disciplina de História e na sala de aula. Acho que a gente tem que procurar sempre ser melhor, não ficar parado isso é importantíssimo em buscar uma escola melhor, até mesmo uma cidade melhor. (P5).

A disciplina de História é totalmente útil para debater muitos preconceitos, como por exemplo, racismo, xenofobia, etnocentrismo. O estudo de História esclarece muitos fatos, é um estudo com rigor científico, portanto é um estudo sério. (P6).

Os professores se mostraram positivos quanto a viabilidade da disciplina de História em desmistificar os preconceitos acerca dos DH, assim como os demais preconceitos difundidos na sociedade. O apontamento realizado pelo professor P6, sobre o rigor científico do conhecimento histórico, faz-se oportuno no atual contexto, em que o negacionismo histórico tem sido utilizado em favor de interesses políticos. Entendemos que discursos que negam a existência do holocausto, ou que tentam colocar a Ditadura Militar brasileira (1964-85) como branda, ou que tentam minimizar os danos causados pelo tráfico de escravos pelo oceano atlântico no decorrer de quatro séculos, impactam de modo negativo na EDH, visto que contradizem, sem fundamentos teóricos e científicos, a produção historiográfica e científica sobre a realidade.

Já o professor P2, coloca em pauta a necessidade de ampliar o espaço no campo universitário, pois, na visão dos professores, a temática de DH não é abordada devidamente nos cursos de graduação.

Por fim, os entrevistados emitiram os seus posicionamentos sobre o ensino da temática da Ditadura Militar no Brasil (1964-85) e sobre o fato de ainda existirem pessoas que defendem uma intervenção militar no Brasil. O propósito desta pergunta foi analisar o posicionamento dos professores perante o assunto que se encontrava em alta durante o ano de 2018, em decorrência das manifestações que, entre outras pautas, continha faixas com dizeres em prol de uma intervenção militar no Brasil.

Vendo como se pode trabalhar isso na escola, eu vejo isso de forma natural! Porque toda história tem os dois lados e os dois lados têm que ser trabalhados, então vejo isso de forma natural, esse debate da ditadura militar na escola. Não querendo impor nada, mas mostrando os fatos. (P1).

Esse tema, particularmente, eu não abordo ele na escola. Esse tema eu dou um pouco de distanciamento desse tema, por conta desse momento atual que nós estamos passando (...) eu prefiro trabalhar primeiro, igual eu estou fazendo este ano (2018), eu estou trabalhando muito sobre cidadania e democracia. Para o jovem entender o que é isso, para o jovem entender o que é e ele não vai conseguir entender o que é ditadura se ele não souber o que é democracia, se ele não souber a fundo o que é cidadania. O nosso jovem não está sendo preparado para o exercício da democracia, ele não está sendo preparado para o exercício da cidadania. E isso vai levar lá nos Direitos Humanos, isso é tudo interligado. (P2).

Eu acho que tem que ser trabalhado com os alunos da forma que aconteceu, mostrar pra eles os documentários, deixar que eles decidam. Não influenciar, mas mostrar o que realmente aconteceu. (P3).

Eu sempre procuro abordar, ser o mais fiel possível que eu conheço aos fatos. Não preciso me posicionar contra para um aluno, eu não levo o menino a pensar da minha forma, eu apresento os fatos pra ele e ele vai desenvolver o raciocínio dele. Eu vou argumentar com ele para tentar mostrar os prós, os contras, o que ele pensa daquilo para ele avaliar. Eu tenho que levar o aluno a pensar, não é eu impor isso pra ele. É só mostrar a realidade para eles, ser fiel aos fatos, se ater aquilo que aconteceu. (P4).

É um tema bem polêmico. É importante, sim, estudar a Ditadura Militar, foi um período onde as pessoas não tinham muitos direitos. Eu não tive oportunidade ainda de trabalhar a Ditadura Militar em sala de aula e penso que quando trabalhado esse tema deve-se mostrar os dois lados, como foi para os militares e como foi também pra sociedade. (P5).

Durante as minhas aulas eu mostro que esse período foi um dos mais trágicos do Brasil. Procuro demonstrar que quem não estivesse de acordo imediatamente estaria contra e utilizo também filmes, documentários, etc. (P6).

Percebe-se que, os professores possuem conhecimento da restrição de DH durante a Ditadura Militar no Brasil, e que o tema pode gerar polêmica ao ser ministrado em sala de aula. Nota-se também uma preocupação dos professores em apresentar uma pretensa imparcialidade frente aos fatos históricos, em um contexto em que pesam acusações de doutrinação ideológica nas escolas. O professor P6 não apresenta esta preocupação, e possivelmente concorda sobre a impossibilidade da imparcialidade do professor ou de qualquer outro profissional. O professor P6 também apresenta estratégias de ensino, que podem levar os educandos a refletirem sobre o contexto histórico estudado. Para Bloch (1997, 125),

Existem duas maneiras de ser imparcial: a do cientista e a do juiz. Elas têm uma raiz comum, que é a honesta submissão à verdade. O cientista registra, ou melhor, provoca o experimento que, talvez, inverterá suas mais caras teorias. Qualquer que seja o voto secreto de seu coração, o bom juiz interroga as testemunhas sem outra preocupação senão conhecer os fatos, tais como se deram. Trata-se, dos dois lados, de uma obrigação de consciência que não se discute.

Todo professor possui a sua posição política e ideológica, possui a sua cosmovisão, as suas crenças. No entanto, sabe-se que em uma escola há uma pluralidade de ideias, de concepções da realidade, que partem das divergências entre o corpo docente, entre os educandos, que se configura como algo saudável para os debates e reflexões acerca de diversos temas. Emitir um posicionamento não significa impor aos outros o seu modo de entender uma temática, mas sim colocar em pauta para que a sua posição seja apreciada. Não aprovamos a atitude de professores que possam tornar a sala de aula um palanque, para propaganda de determinado partido político, bem como não aprovamos a atitude de professores que se colocam em uma postura dogmática sobre o tema abordado ou que haja de má fé. Entretanto, comungamos da ideia de que todo professor deve ser livre para abarcar temas

como os que se relacionam aos DH, sem cerceamento, sem censura, sem controle por parte da direção escolar ou de órgãos governamentais, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente plural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização e luta pelos DH ao longo da história brasileira, as rupturas e retrocessos ocorridos, evidenciam a necessidade de que os conteúdos de DH sejam contemplados pelo currículo escolar. A disciplina de História apresenta temas que propiciam ao professor a promoção de debates, discussões e reflexões sobre DH na educação básica.

A LDB 9394/96, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), a BNCC, preveem o ensino de DH na educação básica. No entanto, constatamos que não basta inserir a temática de DH no currículo, visto que os professores precisam de formação inicial e continuada para ter condições de ministrarem os conteúdos de forma adequada.

As percepções dos seis professores de História da educação básica da RPEMG, entrevistados para a presente pesquisa, revelou obstáculos que precisam ser superados para a promoção do ensino de DH, tais como a melhor seleção de livros didáticos, a limitação dos CBCs, o receio de serem julgados pelos temas abordados e a ausência de formação inicial e continuada adequada no que concerne ao ensino dessa temática. Esperamos que a implementação da Reforma do Ensino Médio e a BNCC não apresentem limitações, mas sim condições para o ensino de DH na educação básica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. p. 119-138, 1995.

BRASIL. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Brasília, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizes-nacionais-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. República Federativa do. **Lei n. 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, MEC, 2017.

BLOCH, Marc. “A Análise Histórica. In: **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p.125-147.

CARVALHO, J. M.. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HANNA, P. C. M.; D'ALMEIDA, M. de L. do P. K.; EYNG, A. M. **Diversidade e Direitos Humanos: a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3217_1599.pdf>. Acesso em 05 jul. 2019.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. Companhia das Letras, 2009.

SILVA, J. A. da; DIOGENES, E. M. N. A inserção da temática dos direitos humanos no currículo escolar: possibilidades em jogo. **Anais**, VI Colóquio Internacional- Educação e Contemporaneidade. São Carlos, SE, 2012.

SPISSO, U. A educação em direitos humanos nas escolas municipais. **Revista Acadêmica Direitos Fundamentais.** Osasco, SP, Ano 6, n. 6, 2012. Disponível em:< <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/730-2287-1-pb.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** História oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira, 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOOGLE E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E REFLEXÕES



DR. ANDRÉ LUIZ FRANÇA BATISTA

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
<http://lattes.cnpq.br/6730030915781776>

DR. BRUNO DOS SANTOS SIMÕES

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
<http://lattes.cnpq.br/2866948592212291>

DRA. TAÍSE CEOLIN

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)
<http://lattes.cnpq.br/2003505290585417>

RESUMO: Este artigo sinaliza algumas das contribuições da Internet para a gestão e construção do conhecimento nos últimos 25 anos. Posteriormente é discutido como empresas privadas, especificamente o Google, tem determinado o modo pelo qual as pessoas têm acesso à vasta quantidade de informação disponível online. A invasão de privacidade e o fornecimento de resultados personalizados conforme o perfil de cada pessoa, também são tratados neste trabalho, bem como os riscos decorrentes disto. Por fim, são propostas algumas medidas para que os indivíduos não permaneçam presos a um ciclo de informações repetidas, e assim tenham acesso a conteúdos que antes não estariam ao seu alcance virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Construção do conhecimento. Internet. Google. Indutivismo.

ABSTRACT: This paper presents the Internet's contribution to the management and constructing knowledge in the last 25 years. Subsequently, we discuss how private companies, specifically Google, has determined the way people have access to the vast amount of information available online. The invasion of privacy and providing personalized results according to the profile of each person are also dealt in this work as well the risks of this. Finally, we propose some methods

to ensure that individuals do not remain trapped in a cycle of repeated information and thus have access to content that would not be before your virtual reach.

KEYWORDS: Constructing knowledge. Internet. Google. Indutivism.

1. INTRODUÇÃO

O acesso a conteúdos informacionais, visando a construção de conhecimentos, tem sido facilitado pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e seus avanços recentes. Desde a sua criação, a Internet tem assumido um papel cada vez mais essencial na gestão, no armazenamento, na distribuição, e no acesso às informações de temáticas diversas. A comunicação entre indivíduos também se beneficiou dos advenços da Internet, tornando o contato entre duas ou mais pessoas mais rápido e eficiente com o passar dos anos (CARR, 2011).

Há hoje um grande volume de informações disponíveis a apenas um clique de distância. Isso ocorre graças às ferramentas de TDIC, chamadas “máquinas de busca”, do inglês Search Engines (CROFT, 2010). Tais ferramentas possibilitam a transformação de um dado bruto em conhecimento, em uma fração de segundos. As máquinas de busca, principalmente o Google, transformaram-se na principal interface entre a realidade e o usuário/pesquisador na Internet.

Contudo, esse fato é alvo de constantes críticas devido aos impactos negativos que decorrem desta intermediação eletrônica.

A complexidade referente aos princípios de democratização do acesso a informação, a dissipação da análise crítica de conteúdos científicos, e a invasão de privacidade das pessoas, são alguns dos problemas motivadores destas críticas a este modelo monopolista de mediação entre o indivíduo e a informação (MAURER, 2007; ZITTRAIN, 2008; SULLIVAN, 2009; CARR, 2011; PARISER, 2012; NHACUONGUE, 2013). De acordo com Sullivan (2009) e Pariser (2012), desde o ano de 2009 o Google coleta informações pessoais dos cidadãos e com base nesses dados, os resultados das buscas são processados, filtrados e entregues ao consumidor em uma lista hierarquicamente organizada.

Pode-se inferir disto que os sujeitos pesquisadores são “induzidos” a absorver as informações entregues na primeira lista de resultados, e tomá-las como fontes singulares na construção do conhecimento, desconsiderando as outras informações que não foram catalogadas pelo Google, ou que foram filtradas e omitidas por não serem compatíveis com o seu perfil. Esse tipo de atitude determinista pode tornar a busca por conhecimentos ainda mais tendenciosa.

Partindo disso, apresentamos aqui, algumas propostas para auxiliar as pessoas no processo de busca de informações e conhecimento, apartando-se de caminhos já definidos por uma máquina ou por uma ferramenta, que as envolve por onde quer que naveguem na Internet.

2. UMA IMENSIDÃO DE INFORMAÇÕES

Desde o início da década de 1990 a Internet tem causado impacto enorme em nossa cultura e comércio, conforme aponta Schons (2007). O crescimento da comunicação instantânea também foi fomentado pelo uso da Internet com a utilização do correio eletrônico (e-mails), mensageiros instantâneos (instant messengers), videoconferências, e a World Wide Web com seus fóruns de discussão, blogs, redes sociais, e websites de comércio eletrônico. Warf (2013) relata que tudo isso contribuiu para o aumento do volume de informações que são produzidas, consumidas, e transmitidas a altas velocidades por meio de redes de comunicação.

Conforme estudos estatísticos apresentados no segundo capítulo da obra de Levene (2011), a quantidade de informação disponível na Internet tem uma taxa de crescimento exponencial. Em 2010, estimativas apresentadas por Levene (2011) apontavam que havia 200 milhões websites e uma taxa de crescimento de 200 mil de novos websites por dia. Em 2019, dados apontam a existência de 1.7 bilhão de websites e uma taxa de crescimento de 69 por cento no ano de 2017, e uma queda de 8% no ano de 2018, segundo o Real Time Statistic Project (2019). Esses dados são controversos pois outro website, o World Wide Web Size (2019), contabilizava 5.76 bilhões de páginas indexadas em 9 de Agosto de 2019. Independente das discrepâncias encontradas acerca da quantidade de websites na Internet, podemos concluir que, mesmo assim, a taxa de crescimento é muito alta e que o volume de informações é muito vasto. Contudo, quais são os meios para encontrar e ter acesso à essas informações disponíveis na Internet?

De acordo com Levene (2011), existem diferentes estratégias para encontrar informações na Internet. A escolha de uma ou outra, depende da informação a ser buscada, do nível de sofisticação da pesquisa, e da intencionalidade da busca.

O primeiro, e mais simples, modo de encontrar uma informação na Internet é o acesso direto, que ocorre quando o usuário digita um endereço eletrônico diretamente em seu navegador web. O segundo modo consiste em acessar um portal web e obter ali as direções para a navegação. Os portais web são websites que disponibilizam um ponto de partida para o usuário acessar outras informações na Internet, a exemplo de websites como UOL, Terra, iG, Yahoo BR, dentre outros.

A grande quantidade de informações disponíveis na Internet, de acordo com Levene (2011), motivou a concepção de meios para buscar e de recuperar essas informações, de um modo rápido e eficiente. Surgiram então, a partir do ano de 1993, as ferramentas conhecidas como “máquinas de busca” que são capazes de catalogar e indexar as informações existentes nos websites disponíveis na Internet.

O terceiro meio utilizado para encontrar informações na Internet são estas máquinas de busca cuja qualidade tem evoluído ao longo dos anos, e por isso muitos usuários tem feito de máquinas de busca como Google, Bing, Yandex (Rússia) e Baidu (China), o ponto de partida na Internet para satisfazer as suas necessidades de pesquisa.

Halavais (2013) define máquinas de busca como sistemas de recuperação de informação capazes de realizar buscas por palavras-chave em um texto distribuído digitalmente. Entretanto, essa definição se tornou ainda mais abrangente para incluir também ambientes de armazenamento de informações multimídia tais como fotos e vídeos. Além de realizar pesquisas em textos, as máquinas de busca também são capazes de recuperar informações em imagens e vídeos disponíveis na Internet. Os resultados desta pesquisa de informações são ordenados de modo que aqueles mais relevantes à pesquisa sejam posicionados no topo da lista.

Com a criação do Google, em 1998, houve uma espécie de revolução nos mecanismos de busca, pois o Google utilizava um algoritmo chamado PageRank que aumentava a eficiência e qualidade dos resultados obtidos (BRIN, 1998; PAGE, 1999). Isso possibilitou ao Google atingir a posição de máquina de busca mais utilizada do mundo.

É difícil imaginar nossa vida hoje sem o Google. Baibich (2014) aponta o Google, a Internet, os smartphones, e outras tecnologias digitais, como resultados dos avanços científicos da humanidade, e declara assim:

Imagine-se agora sem seu smartphone, sem os muitos gigabytes (ou até terabytes) no seu disco rígido, sem “streaming” de imagens, sem Google na internet (ou mesmo sem internet!) [...]. Tudo isso é resultado dos avanços que aconteceram como consequência da ciência que fizemos, nós, cientistas de todo o mundo, e continuamos fazendo. Foram descobertas científicas que acabaram chegando às ruas de todo o planeta, entrando na vida dos mais ricos aos mais pobres, dos mais sábios aos menos esclarecidos. (BAIBICH, 2014, p. 131).

O pensamento de Baibich (2014) contém ao menos três perspectivas notáveis sobre os avanços tecnológicos, contudo o que mais nos chama a atenção é o entendimento sobre a dimensão do alcance

destes progressos. Ao direcionar a luz para o foco da nossa discussão entendemos – e percebemos em nosso cotidiano – que o Google hoje faz parte da “vida dos mais ricos aos mais pobres, dos mais sábios aos menos esclarecidos”.

Com o foco sobre a marca Google, Haubrich e Carvalho (2013) realizaram um estudo interessante sobre isso e identificaram que ela se apresenta como prática e com qualidade incomparável. De acordo com os autores essas percepções convergem com o que é pretendido pela marca, em suas ações e seu foco de atuação. Haubrich e Carvalho (2013) ainda destacam que é perceptível a supremacia inquestionável do Google frente à concorrência de seu negócio principal, haja vista que ela atende às expectativas de seus usuários de modo consideravelmente satisfatório. Além disso, os autores salientam a simplicidade para localização de serviços e outras informações relevantes, sendo assim:

Não restam dúvidas, que o sucesso do Google está na facilidade quanto à acessibilidade, possivelmente oriundas da transformação social, já que atualmente exigem-se respostas rápidas, além da multiplicidade de funções acumuladas pelos indivíduos, que amplia sua gama de ações, assumindo diferentes papéis, e de sua formação básica e profissional. (HAUBRICH; CARVALHO, 2013, p. 132).

O sucesso do Google pode ser sim oriundo da transformação social, como dizem os autores, entretanto certamente o Google também é um agente transformador social devido ao forte impacto que ele gerou – e ainda gera – em nossas vidas, transformando-as.

Segundo Sullivan (2013), hoje o Google detém mais de 65% das pesquisas realizadas na Internet, e assim tem emergido ao longo dos anos como um líder indiscutível em buscas online. O êxito desta ferramenta é tão vasto que, segundo Chen (2009), as expressões “procure no Google”, ou “Google it” (em inglês), se tornaram sinônimos de “realizar uma pesquisa na Internet”. Kulathuramaiyer (2006) diz que esta ferramenta de busca se tornou o principal canal de comunicação entre uma pessoa e o resto do mundo, além de transformar o modo de vida das pessoas de muitas maneiras.

3. UMA REVOLUÇÃO NA INTERNET

Kulathuramaiyer (2006) alega que a nossa percepção é moldada pelo que vemos e pelo que deixamos de ver, e conecta essa alegação com a fala de Weber (2007) que aponta que “a humanidade está em processo de construção da realidade por meio da googlarização”. No original em inglês: “Mankind is in the process of constructing reality by googeling”, Weber (2007), refere-se ao ato de ampla utilização do Google como uma ferramenta global. Esse processo de pleno uso desta ferramenta precisa ser analisado cuidadosamente, tendo em vista a possibilidade do direcionamento de ideias que se constitui em uma limitação na construção do conhecimento.

Em 2007, um relatório feito por pesquisadores da Universidade de Graz (Áustria) causou grande impacto na comunidade de ciberativistas e defensores da liberdade de acesso a informação, ao expor como o comportamento monopolista do Google está ameaçando o modo de ver o mundo, e como os seus usuários são tratados como indivíduos completamente sem privacidade. O relatório de

Maurer (2007) mostra que atualmente o Google determina a maneira como procuramos e encontramos informação na Internet utilizando seu algoritmo de ranqueamento (do inglês ranking) ou ordenação de resultados.

Langville (2011) esclarece que o Google dispõe de uma relação de bilhões de páginas classificadas em ordem de importância, ou seja, cada website tem sua relevância para a Internet como um todo. Este repertório de páginas é composto desde os websites mais importantes até os menos relevantes. Esse método de ordenação das páginas, de acordo com Langville (2011), é democrático e reflete o que a “Internet pensa” a respeito de algum assunto ou termo de busca.

Em dezembro de 2009, o Google anunciou em seu blog oficial (OFFICIAL GOOGLE BLOG; 2009), a atualização mais significativa no conjunto de suas ferramentas, que ficou conhecida como “busca personalizada”. Até então, o Google retornava os mesmos resultados de pesquisa para todos os usuários. A partir desta data, o conjunto de resultados oriundos de uma pesquisa diferem conforme o perfil do usuário que realiza a busca, ou seja, o Google retorna os resultados das pesquisas dos usuários de modo individualmente personalizado.

Pariser (2012) afirma que usuários distintos recebem resultados distintos a partir de um termo de busca em comum. A coleção de algoritmos, técnicas e ferramentas do Google, agora sugerem os resultados individualmente para cada usuário em particular, ou seja, cada um visualizará resultados completamente diferentes. Assim, não existe mais padronização nas pesquisas realizadas no Google de modo que os resultados são estabelecidos conforme o perfil que este mecanismo traçou para cada pessoa.

Em outras palavras, um algoritmo ordenador de uma empresa privada com ações na bolsa de valores, dita de forma imperativa quais informações o usuário deve receber e quais serão negligenciadas, ou propositalmente suprimidas. Conforme as palavras de Maurer (2007, p. 20), “esta situação é única na história da humanidade”, e denota a forte influência capitalista e de interesses de grandes corporações no modo como as pessoas buscam informações e conhecimentos na Internet.

4. MOLDAR A VISÃO DA REALIDADE

O Google é a principal ponte de acesso entre o usuário e um conteúdo disponível na Internet (KULATHURAMAIYER, 2006; CARR, 2008; CHEN, 2009; CARR, 2011; LANGVILLE, 2011). Baseado nisso autores como Battelle (2005), Maurer (2007), Zittrain (2008), Pariser (2012), Nhacuongue (2013) afirmam que o Google influencia fortemente na construção do conhecimento na atualidade. Como acontece essa influência? Uma das possibilidades que destacamos é o fato dos algoritmos do Google determinarem quais informações serão mostradas ao usuário, e quais serão omitidas.

Na tentativa de oferecer os melhores resultados a cada usuário individualmente, o Google coleta informações pessoais, às vezes sem o consentimento do mesmo. Com isso, o Google tenta “aprender” qual é o perfil de cada usuário, o que ele “gosta” e o que “não gosta”. Eli Pariser, autor do

livro “The Filter Bubble” (“O filtro invisível”, título na versão em português) afirma em sua obra que o Google coleta 57 informações pessoais dos usuários antes mesmo de realizar a pesquisa requisitada. Pariser (2012) não apresenta uma lista detalhada sobre quais são essas 57 informações. Entretanto, podemos fazer algumas suposições baseadas nas potencialidades de determinadas ferramentas do Google.

Alguns exemplos de informações pessoais que o Google pode coletar de cada usuário são: histórico dos termos de buscas; localização geográfica (com precisão de mais ou menos 2 metros); data e hora da pesquisa; se houve acesso as páginas subsequentes de resultados; tempo gasto para acessar os resultados de uma pesquisa; quais são os websites mais visitados; tempo gasto em cada pesquisa; tempo gasto em cada website; tempo total de navegação na Internet; navegador utilizado; sistema operacional utilizado (Windows, iOS, Android, Linux, outros); o dispositivo utilizado (desktop, notebook, smartphone, tablet, outros); idioma do usuário; idiomas dominados (ou não dominados) pelo usuário; frequência de acesso as propagandas veiculadas pelo próprio Google, etc. Estas são apenas suposições sobre quais dados pessoais o Google pode captar dos seus usuários e utilizar na formulação de perfis individuais, considerando que a aquisição destas informações é computacionalmente trivial.

Segundo Pariser (2012), é fácil dar as pessoas aquilo que elas acreditam que desejam, entretanto ao mesmo tempo não é agradável receber as mesmas informações repetidamente. Em seu livro, Pariser (2012) faz uso da expressão “a bolha de filtros” (The filter bubble, em inglês) para explicar o universo pessoal online de informações no qual nós vivemos. Segundo o autor, esse universo é construído estritamente para cada usuário por meio da utilização de filtros invisíveis personalizados que se encontram na Internet. Essa bolha de filtros é um lugar confortável por definição, pois é povoado de conteúdos que frequentemente acessamos. No entanto, isto também é um problema real uma vez que o conjunto de conteúdos que gostamos de acessar, ou consumir, não é o mesmo conjunto de informações que necessitamos conhecer para construir um determinado conhecimento.

Ao apresentar sua crítica ao Google, Nhacuongue (2013) foca no sistema de hierarquização dos resultados que, segundo o autor, é baseada em interesses comerciais, pois grande parte das informações priorizadas na lista de resultados referem-se a corporações que veiculam suas ações de marketing nessa máquina de busca. Assim, segundo o autor, aqueles usuários que desconhecem totalmente o assunto de pesquisa, ou aqueles inexperientes em realizar buscas na Internet, são induzidos a consumir as informações que o Google seleciona.

O Google omite as opiniões que discordam do perfil do usuário. O conjunto de algoritmos oferece economia de tempo na busca pelos assuntos que nos interessam, porém, como alerta Pariser (2012), esses filtros reduzem o contato com visões divergentes, que seriam ingredientes essenciais para fortalecer o debate democrático e estimular o interesse por novos conhecimentos, para não restringir os caminhos dos usuários ou prendê-los na repetição de temas e no viés de confirmação. O Google e outros buscadores não ponderam o sentido do que buscam, não fazem nenhuma análise do tipo que faria um especialista no assunto buscado, sendo assim é necessário que o usuário tenha uma visão crítica para interpretar a lista de resultados fornecida pelo mecanismo de busca.

A construção do conhecimento não pode ser um ato tão “viesado”, polarizado em atitudes e posições com crenças persistentes. Além disso, esta não pode ser uma jornada que tem seus caminhos induzidos por uma empresa privada ou por suas técnicas e ferramentas computacionais. O usuário deveria ter autonomia para selecionar as informações que efetivamente lhe interessam para construção de seu conhecimento.

5. O GOOGLE COMO FERRAMENTA DE PESQUISA

O Google disponibiliza diversas ferramentas para seus usuários, das mais simples às mais avançadas. Mas aquela que se tornou uma das mais usadas do mundo é a ferramenta de busca. Atualmente esta ferramenta é comumente usada como principal fonte de pesquisa pelos estudantes, seja em nível superior (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007; NICCHELLATTI et al., 2009) ou da educação básica (FIALHO, 2013). Isso remete a uma necessidade eminente de compreender melhor como essa máquina de busca funciona, e também entender como podemos orientar os estudantes a buscarem informações nestas ferramentas.

Nicchellatti (2009) e seus colaboradores investigaram sobre o grau de acessibilidade à Internet e os tipos de websites mais visitados pelos estudantes das séries iniciais do curso de Administração de duas Instituições de Ensino Superior do sul do Brasil. Os autores concluíram que é importante incentivar o uso direcionado de buscas em portais como, por exemplo, o Google Acadêmico, pois esta ferramenta oferece acesso a periódicos, bem como a teses e dissertações.

Fialho (2013) apresenta uma possibilidade para essa orientação aos estudantes sobre a pesquisa na Internet. A autora discute o termo “pesquisa escolar orientada”, presente na obra de Carol Kuhlthau. Entre os objetivos da pesquisa está o de orientar a busca e o conceito de fontes de informação para estudantes de ensino médio, nos suportes tradicionais (livros, manuais, revistas) e digitais. Apesar do foco não ser necessariamente a pesquisa no Google, foi indicado ao longo da investigação que esta era uma fonte de pesquisa muito utilizada pelos estudantes. Fialho conclui que é importante ensinar os estudantes a pesquisarem e a avaliarem criticamente a qualidade das informações obtidas.

Sob outra perspectiva, Barbastefano e Souza (2007, p.2) discutem sobre o uso da Internet no plágio de trabalhos acadêmicos e indicam fatores que são apontados na literatura como possíveis causas para isso: “facilidade de acesso à informação, falta de análise crítica em relação aos textos e dificuldades de parafrasear”. Dentre os vários aspectos apontados destacamos a questão ligada à análise crítica em relação aos textos. Essa é uma decorrência, também, das fontes de pesquisa utilizadas pelos estudantes investigados. Os autores apontam que os websites que o Google coloca no topo da lista de resultados são os mais acessados pelos estudantes.

Em outra direção, Passerino (2010, p.68) faz uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. Neste trabalho, o autor faz uma crítica a concepção de que a tecnologia é detentora do conhecimento, e que este pode ser transmitido ao aprendiz como algo externo ao sujeito e acabado, que pode ser “embutido” dentro da tecnologia e desta forma “aprendido” pelo aluno. Para tanto, Passerino (2010) argumenta que as tecnologias deveriam ser usadas como mediadores

do conhecimento, mas que é preciso ter clara a não neutralidade dessas ferramentas. Desta forma, entendemos que o uso intencional e direcionado é crucial na promoção da autonomia do sujeito em relação às tecnologias e na apropriação de conhecimento.

A análise que queremos indicar aqui diz respeito à análise crítica que deve ser feita nas fontes de pesquisa disponibilizadas por meio do Google. Tendo em vista que os resultados apresentados são altamente tendenciosos, uma pesquisa, especialmente acadêmica, não pode contemplar aspectos tão partidários. E como a construção de um trabalho acadêmico demanda na leitura crítica de materiais, a forma de buscar estas fontes não pode ser diferente. Ressaltamos a importância da utilização de bases de dados como a da CAPES <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>, SciELO <<http://www.scielo.org>>, ou mesmo o Google Acadêmico <<http://scholar.google.com>>. No entanto, devemos lembrar que os estudantes, inclusive do ensino superior, ainda utilizam o Google como principal fonte de pesquisa sem a análise crítica, e mesmo sem saber da “manipulação” personalizada dos resultados que obtém.

Além da compreensão de que os resultados obtidos em uma busca carregam consigo toda uma bagagem de intenções, em grande parte comerciais, é importante destacarmos o processo de indução pelo qual passamos ao realizarmos consultas em ferramentas online como o Google.

6. PESQUISAS PERSONALIZADAS: RESULTADOS INDUTIVISTAS

As ferramentas disponíveis na Internet evoluem constantemente e tornam-se mais eficientes ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades dos usuários. Entretanto, tais melhorias precisam ser analisadas com a devida atenção e cuidado, tendo em vista que por mais eficientes que sejam, estão de acordo com as intencionalidades, nem sempre explícitas, de uma empresa privada. Outro ponto a ser considerado é a possível alienação ou desatenção do indivíduo que utiliza tais ferramentas, especificamente do Google, sem dar-se conta da indução “disfarçada” dos mecanismos de busca que disponibilizam as informações que nem sempre correspondem ao que o usuário necessitaria.

Quando o Google tenta traçar o perfil de cada usuário baseado em seus comportamentos virtuais e características pessoais, essa representação pode não condizer com a realidade. Isso expressa um problema elementar da indução, que é o mecanismo fundamental utilizado pelos algoritmos para realizar previsões.

Filósofos já refletiam sobre esse tema bem antes de surgirem computadores capazes de realizar induções. Mesmo que seja possível demonstrar a verdade de uma prova matemática por meio dos princípios iniciais da indução, o filósofo David Hume (1972) enfatiza que a realidade não se comporta desse modo. Basicamente, desempenhos anteriores não prognosticam boas premissas para o futuro.

Em outras palavras, o problema da indução refere-se à generalização sobre as características de um tipo de objeto de acordo com observações sobre um determinado número de exemplares desse tipo de objeto. Ou ainda refere-se a inferência de que uma sequência de eventos futuros acontecerá conforme foi observado anteriormente.

Hume (1972) ressalta ainda que:

Em verdade, todos os argumentos derivados da experiência se fundam na semelhança que constatamos entre objetos naturais e que nos induz a esperar efeitos semelhantes àqueles que temos visto resultar de tais objetos. Apesar de somente um bobo ou um louco – e ninguém mais! – pretender discutir a autoridade da experiência ou rejeitar este grande guia da vida humana [...] (HUME, 1972, p.39-40).

Outro pensador que dedicou-se a investigar e tentar resolver o problema da indução foi Karl Popper (1902-1994). Um dos focos de seu trabalho estava na premissa de que há teorias e ideias falhas que se encaixavam perfeitamente com o método científico, mas que estavam equivocadas.

Popper (2008) colocou o problema sob uma outra perspectiva: “se somente encontramos cisnes brancos ao longo do tempo não implica que todos os cisnes sejam brancos”. De acordo com ele, é necessário procurar por um cisne negro, ou seja, por um contraexemplo que falseie a conjectura. A falseabilidade é fundamental na busca pela verdade.

A finalidade da ciência, para Popper (2004), é elaborar afirmações para as quais não se encontre exemplos contrários. A perspectiva de Popper inspira certa humildade acerca do conhecimento induzido cientificamente, ou seja, é preciso compreender que podemos estar equivocados com tanta frequência quanto estamos corretos, e usualmente não percebemos quando isso ocorre.

A ausência dessa “humildade” é o que transforma muitos métodos algorítmicos de previsão em ferramentas indutivistas. Essa tendência atual pode reforçar mentes partidárias e limitadas, bem como colocar o usuário em meio a um “vale sombrio” que ecoa informações repetidas. Contudo, podemos apontar caminhos para uma diversidade de perspectivas distintas a fim de contornar essa tendência e sair desse “entremontes”¹.

7. FUGA DO VALE DA SOMBRA DA INDUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Até esse ponto da discussão argumentamos que o crescimento dos filtros incorporados às pesquisas online está modificando o modo como buscamos conhecimento na Internet, e em uma instância mais recente, como compreendemos o mundo. Muitos estudantes e pesquisadores não tem consciência de como a Internet funciona, e desconhecem que as empresas de busca – especialmente o Google – determinam quais informações serão vistas e quais serão omitidas, baseado em um perfil traçado com informações pessoais de cada um.

É de essencial importância realizar ações para conscientização de estudantes, pesquisadores, educadores, sobre a imensidão de informações que estão disponíveis na Internet e que não chegam até nós. De certa forma realizar divulgação científica utilizando redes sociais como Facebook, e meios de divulgação de vídeos como o Youtube, que podem ser importantes aliados na implementação deste tipo de ações. A elaboração e disseminação de materiais informativos sobre os filtros personalizados, pode contribuir para formação de uma rede de indivíduos mais cômicos dos riscos deste cerceamento de informações.

¹ Vale: Lugar rodeado por montes ou montanhas. Nesse sentido, significa ampliar as visões e perspectivas do usuário para além daquilo que lhe foi induzido pelo mecanismo de busca.

Partindo deste pressuposto da conscientização, o próximo passo seria mostrar que existem outras opções, outros meios para alcançar as informações desejadas. São outros caminhos que podem levar a outros destinos. A adoção de uma postura não acomodada, não conformada, e não cativa a apenas uma máquina de busca, pode abrir uma janela de acesso à conteúdos informacionais interessantes que antes não estavam no radar das pessoas. Os resultados das buscas precisam ser contemplados sob um olhar crítico, independentes de qual foi a máquina de busca utilizada.

Uma outra proposta para escapar dos “entremontes” online refere-se à previsibilidade do comportamento do pesquisador. Desde o início dos anos 2000, pesquisas já eram realizadas acerca do comportamento dos usuários das máquinas de busca, conforme mostra o trabalho de Hölscher (2000). Abster-se de condutas previsíveis pode contribuir com o código de personalização dando-lhe mais amplitude para cumprir o seu papel. De acordo com autores como Goel (2010) e Bateman (2012) as pessoas assumem atitudes previsíveis ao buscar informações, como por exemplo: acessar os mesmos websites, utilizar invariavelmente a mesma máquina de busca, ler frequentemente os mesmos jornais online, ouvir as mesmas rádios online, interagir virtualmente com as mesmas pessoas, etc.

Não é simples fugir destes ciclos de repetição. Não é fácil executar uma mudança de hábitos. Porém, assim como escolher um novo caminho para chegar até o local de trabalho, nos faz conhecer melhor a cidade em que vivemos, variar nossos caminhos online aumenta a chance de nos deparar com novas ideias e novas pessoas. A alteração da rotina de uso da Internet é uma atitude pessoal que dificultará a rotulação do indivíduo. Divergir o foco, mudar direções, colaborará para que o sujeito amplie a sua compreensão de mundo. Essa mudança de hábitos pode parecer assustadora no início mas o contato com novas ideias, pessoas e culturas é cativante.

O argumento de Pariser (2012) é que a indução algorítmica que nos cerca pode levar a um determinismo de informações, no qual o nosso passado determinará o nosso futuro. Segundo o autor, se as pessoas não modificarem suas rotinas, e conseqüentemente os seus históricos virtuais, elas estarão fadadas a viver em repetição.

Uma fração do plano de fuga para escapar do cerceamento provocado pelos filtros, reside na mudança de comportamento das pessoas em suas rotinas online. Porém isso terá conseqüências limitadas se as empresas que promovem a personalização não mudarem o seu comportamento também.

Na base de toda problemática está o fato de que pela primeira vez, uma ferramenta tecnológica é capaz de descobrir quem somos, aprender sobre o que gostamos e deduzir o que queremos. Ainda que esse código de personalização não seja infalível, ele é preciso o suficiente para ser lucrativo. Embora a Internet nos forneça acesso a uma vasta quantidade de fontes e opções, quando temos nosso perfil inferido por um modelo computacional, nós perdemos muitas delas devido ao sobreajuste² do modelo.

Um meio para evitar esse sobreajuste, como sugere Popper (2008), é tentar provar que o modelo está incorreto construindo algoritmos que “contestem” o perfil online das pessoas visando ajustá-lo. Vejamos uma “proposta-exemplo” a seguir.

2 Do inglês *overfitting*, é o termo utilizado quando um modelo matemático ou computacional se ajusta demais ao conjunto de dados e amostras, assim este não é uma boa representação da realidade.

Considere este cenário: um cidadão brasileiro, residente no Brasil, cuja língua nativa é o português, realiza uma busca qualquer no Google. Se ele receber algum resultado em francês e passar a acessar frequentemente websites em língua francesa, o Google mostrará outros resultados similares e “entenderá” (hipótese) que esse sujeito domina os idiomas português e francês. Porém se o Google desejar ter uma imagem que melhor represente este cliente, deveria constantemente testar essa conjectura sugerindo websites em outras línguas, na tentativa de provar que a hipótese estava equivocada. Caso contrário, o cidadão pode se encontrar preso em um vale povoado apenas por websites brasileiros e franceses.

Sendo assim, Pariser (2012) apresenta como uma possível sugestão a implementação de critérios de “falseabilidade” nos algoritmos de busca, para testar e refutar os perfis traçados com base nas características das pessoas. Essa prática abrirá uma porta de acesso para serviços, websites e conteúdos informacionais que antes estava fechada, mas que mesmo assim pode ser interessante devido a curiosidade pelo inexplorado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas aqui apresentadas, tanto aquelas centradas no indivíduo quanto aquelas com foco nas empresas, visam propiciar às pessoas o acesso a temas distantes de experiências usuais para aprimorar a construção do conhecimento. Além disso, são sugestões eficientes que mantêm o indivíduo focado no processo de constituição de saberes, e ao mesmo tempo lhe apresenta novos temas, ideias, conceitos e pessoas. São estes novos e diferentes conteúdos que nos inspiram e fazem da construção do conhecimento uma jornada mais interessante e encantadora.

9. REFERÊNCIAS

- BAIBICH, M. N. **Uma descoberta que mudou a forma de pensar, ou como a ciência muda a humanidade.** *Ciência e Natura*. Edição Especial 35 anos – Vol. I, p. 130-136. 2014.
- BARBASTEFANO, R. G.; SOUZA, C. G. **Plágio em trabalhos acadêmicos: uma pesquisa com alunos de graduação.** In: *XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, Foz do Iguaçu, 2007. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2007_tr660482_9513.pdf>. Acesso em 21 Jan. de 2015.
- BATEMAN, S.; TEEVAN, J.; WHITE, R. W. **The search dashboard: how reflection and comparison impact search behavior.** In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM. p. 1785-1794, 2012.
- BATTELLE, J. **The Search: How Google and Its Rivals Rewrote the Rules of Business and Transformed Our Culture.** New York: *Portfolio*, 2005.
- BRIN, S.; PAGE, L. **The anatomy of a large-scale hypertextual Web search engine.** *Computer Networks and ISDN Systems*, v. 30, n. 1, p. 107-117, 1998.
- CARR, N. **A geração superficial. O que a internet está fazendo com os nossos cérebros.** Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- _____. **A grande mudança: Reconnectando o mundo, de Thomas Edison ao Google.** Landscape, 2008.
- CHEN, R.; KRAEMER, K. L.; SHARMA, P. **Google: The World's First Information Utility?** *Business & Information Systems Engineering*, v. 1, n. 1, p. 53-61, 2009.

- CROFT, W. B.; METZLER, D.; STROHMAN, T. **Search engines: Information retrieval in practice**. Reading: Addison-Wesley, 2010.
- FIALHO, J. **Experiência com estudantes do ensino médio através da pesquisa escolar orientada**. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.18, n.1, p.15-25, jan./mar. 2013.
- GOEL, S. **Predicting consumer behavior with Web search**. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 107, n. 41, p. 17486-17490, 2010.
- HALAVAIS, A. **Search engine society**. John Wiley & Sons, 2013.
- HAUBRICH, G. F.; CARVALHO, C. S. **Google na cabeça! Um estudo sobre o significado da marca**. *Cadernos de Comunicação*, v. 16, n. 2, p. 119-139. 2013.
- HÖLSCHER, C.; STRUBE, G. **Web search behavior of Internet experts and newbies**. *Computer networks*, v. 33, n. 1, p. 337-346, 2000.
- HUME, D. **Investigação acerca do entendimento humano**. Coleção Biblioteca Universitária Série 1º- Filosofia. São Paulo: Nacional, 1972.
- KULATHURAMAIYER, N.; BALKE, W. T. **Restricting the View and Connecting the Dots – Dangers of a Web Search Engine Monopoly**. *J. UCS*, v. 12, n. 12, p. 1731-1740, 2006.
- LANGVILLE, A. N.; MEYER, C. D. **Google’s PageRank and beyond: The Science of search engine rankings**. Princeton University Press, 2011.
- LEVENE, M. **An introduction to search engines and web navigation**. John Wiley & Sons, 2011.
- MAURER, H. **Report on dangers and opportunities posed by large search engines, particularly Google**. Graz University of Technology. 2007.
- NHACUONGUE, J. A.; FERNEDA, E. **A construção do conhecimento na atualidade: um olhar sobre o impacto da tecnologia**. *PBCIB*, v. 8, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez12/Art_05.htm>. Acesso em: 15 Jan. 2015.
- NICHELLATTI, T. P.; ZAGUINI, J. A.; DOMINGUES, M. J. C. de S.; MAINARDES, E. **Análise do grau de acessibilidade e forma de utilização da tecnologia da informação na perspectiva de estudantes universitários**. In: *VI CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*, 2009. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2009/artigos/199_0.pdf>. Acesso em 30 Jan. 2015.
- Official Google Blog. **Personalized Search for everyone**. Official Google Blog, 2009. Disponível em: <<http://googleblog.blogspot.com.br/2009/12/personalized-search-for-everyone.html>>. Acesso em: 22 Jan. 2015.
- PAGE, L. **The PageRank citation ranking: Bringing order to the web**. Relatório técnico. *Stanford InfoLab*, 1999. Disponível em: <<http://ilpubs.stanford.edu:8090/422/>>. Acesso em: 22 Jan. 2015.
- PARISER, E. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Zahar, 2012.
- PASSERINO, L. M. **Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo**. *Texto Digital*, v. 6, n. 1, 2010.
- POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. Editora Cultrix, 2004.
- _____. **Conjecturas e refutações: o progresso do conhecimento científico**. Ed. Universidade de Brasília, 2008.
- REAL TIME STATISTIC PROJECT. **Internet Live Stats**. 2019. Disponível em: <<http://www.internetlivestats.com/total-number-of-websites>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.
- SCHONS, C. H. **O volume de informações na Internet e sua desorganização: reflexões e perspectivas**. *Informação & Informação*, v. 12, n. 1, 2007.
- SULLIVAN, D. **Google Still World’s Most Popular Search Engine By Far, But Share Of Unique Searchers Dips Slightly**. *Search Engine Land*, 2013. Disponível em: <<http://searchengineland.com/google-worlds-most-popular-search-engine-148089>>. Acesso em: 16 Jan. 2015.
- SULLIVAN, D. **Google’s Personalized Results: The “New Normal” That Deserves Extraordinary At-**

tention. *Search Engine Land*, 2009. Disponível em: <<http://searchengineland.com/googles-personalized-results-the-new-normal-31290>>. Acesso em: 22 Jan. 2015.

WARF, B. **Origins, Growth, and Geographies of the Global Internet.** In: *Global Geographies of the Internet*. Springer Holanda. p. 9-44, 2013.

WEBER, S. **Das Google-Copy-Paste-Syndrom.** *Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefahrden.* Telepolis, 2007.

WORLD WIDE WEB SIZE. **The size of the World Wide Web: The Internet.** 2015. Disponível em: <<http://www.worldwidewebsite.com>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

ZITTRAIN, J. **The future of the internet – and how to stop it.** Yale University Press, 2008.

PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARCERIA PRÓ-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS



ANDRESSA KAREN PINHEIRO DA SILVA

Instituto Dimensão

[<http://lattes.cnpq.br/1649758691092209>]

RESUMO

Este artigo busca analisar a contribuição do Psicopedagogo na inclusão escolar. A presente pesquisa, de cunho bibliográfico, discute sobre a complementaridade entre as áreas psicopedagógica e educação inclusiva evidenciando de que forma tais áreas convergem a fim de que haja superação das necessidades educacionais especiais. Transpor as barreiras da inclusão de direito à inclusão efetiva é um processo contínuo que demanda além da postura inclusiva, reflexão e discussão no campo teórico. Para isso, buscou-se contextualizar historicamente a Psicopedagogia e Educação Inclusiva, e ainda relacionar as áreas demonstrando o auxílio que a ação psicopedagógica fornece para a aprendizagem viabilizando assim um ambiente educacional inclusivo. A partir de tal olhar, concluiu-se que o psicopedagogo é um profissional de grande relevância no processo de construção da escola inclusiva já que ele é quem acolhe as necessidades do aluno ajudando-o a desenvolver-se como sujeito aprendente, além de nortear a comunidade escolar com conhecimentos e estratégias a fim de contemplar as necessidades específicas dos alunos auxiliando na efetivação de uma prática educacional inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Dificuldades de Aprendizagem. Psicopedagogo.

ABSTRACT: This article seeks to analyze the contribution of the psycho-pedagogy specialist in the school inclusion. This bibliographical re-

search discusses the complementarity between the areas of psycho-pedagogy and the inclusive education, showing how these areas converge in order to overcome special educational needs. Transposing the barriers from the right of inclusion to the effective inclusion is an ongoing process that demands not only the inclusive posture but also reflection and discussion in the theoretical field. In order to achieve this, we sought to contextualize Psycho-pedagogy and Inclusive Education historically, and to relate the areas demonstrating the aid that the psycho-pedagogical action provides for learning, thus enabling an inclusive educational environment. From this perspective, it was concluded that the psycho-pedagogy specialist is a professional of great relevance in the construction process of the inclusive school since he is the one who welcomes the needs of the student helping him/her to develop as a learning one, this specialist also guides the school community with knowledge and strategies to address the specific needs of students assisting them in the implementation of an inclusive educational practice.

KEYWORDS: Inclusive education. Learning difficulties. Psychopedagogist.

1. INTRODUÇÃO

Tratar sobre a escola é considerar a totalidade e diversidade de pessoas que a compõe, ao mesmo tempo em que se faz necessário refinar o olhar para as especificidades de cada um. Como um espaço socializador e humanizador que deve

ser, a escola é desafiada a repensar suas práticas, uma vez que a escolarização e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é premente.

Falar de educação inclusiva não é uma proposta nova, mas lutar para que ela seja concretizada efetivamente nas escolas é uma busca constante, na medida em que debatemos, nos informamos a respeito, compartilhamos tal conhecimento, e adotamos uma postura realmente inclusiva. Grandes passos já foram dados, legislativamente falando, entretanto, ser um sujeito de direito efetivado numa sociedade excludente e preconceituosa é uma missão árdua. Portanto, acredita-se que as ações pedagógicas podem ser mais inclusivas e que os conhecimentos de vários profissionais da área educacional se fazem relevantes nesse processo, dentre elas o trabalho do Psicopedagogo. Para isso, este presente trabalho abordará a função deste profissional e as implicações de seu trabalho no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A princípio, será feita uma contextualização histórica da Psicopedagogia e da Educação Inclusiva para entendermos todo seu desenvolvimento como corpo teórico ao longo dos anos. Em seguida, será discutida a interdisciplinaridade da Psicopedagogia com a Educação Inclusiva, evidenciando de que forma o acompanhamento pedagógico pode auxiliar no processo de inclusão. E por fim, haverá uma reflexão sobre o papel do psicopedagogo e sua contribuição para o ambiente educacional inclusivo.

2. BREVE HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A psicopedagogia, tal como conhecemos hoje, possui um caráter interdisciplinar pois surgiu da tentativa de aliar conhecimentos de outras áreas como Medicina, Psicologia e Psicanálise. Sua origem remonta ao século XX na Europa. Duas figuras importantes como os franceses Janine Mary e George Mauco se destacam nessa época e trazem grandes contribuições para o campo psicopedagógico, seja por considerações e caracterizações da psicopedagogia conduzido por Janine, ou mesmo pela fundação, por Mauco, de centros médicos psicopedagógicos visando solucionar problemas de aprendizagem e de comportamento. (BOSSA, 2007, p.39).

Outros educadores também surgiram, cada um com sua contribuição, como Pestalozzi, Itard, e Seguin dedicando-se a estudar os problemas de aprendizado. Santos (2009), pontua que antes da aparição dos centros psicopedagógicos, outros estudiosos já vinham se debruçando sobre tal temática. Itard realizou estudos sobre percepção e retardo mental. Pestalozzi dedicou-se a educação de crianças pobres se valendo de um método intuitivo e natural, enquanto que Seguin funda a primeira escola de reeducação voltada para crianças com deficiência mental. A preocupação com problemas de aprendizagem cresce de forma que há o advento de outros estudiosos na área e aumenta o número de escolas particulares com ensino individualizado para quem tem aprendizagem mais lenta.

Sá *et al* (2008) destaca que nos EUA, o mesmo movimento acontece, em que se continua o estudo empenhado sobre as dificuldades de aprendizagem, mas ainda debaixo de uma ótica médica e de caráter organicista.

Não demora muito para que essa corrente europeia chegue em outro lugar, e a Argentina recebe

influências significativas. Bossa (2007), ao discorrer sobre os traços históricos da Psicopedagogia na Argentina, explica que na prática, a atividade psicopedagógica inicia-se antes mesmo da criação do próprio curso. A área passa a ganhar cada vez mais corpo ocupando significativo espaço no âmbito da educação e saúde.

Na década de 70, o movimento psicopedagógico chega no Brasil via Argentina influenciando também a identidade da área no solo brasileiro. Cabe destacar que na época, os problemas de aprendizagem eram explicados como produto de fatores orgânicos, sendo bastante difundido, o que levou a camuflar problemas do próprio sistema de ensino (Id. *Ibid.*, 2000, p.51). Essa época foi marcada por uma perspectiva patologizante dos problemas de aprendizagem, em que vários diagnósticos eram empregados para explicar o fracasso escolar. Isso explica o porquê de ainda ser comum o fato de crianças com dificuldades irem primeiro ao médico antes de qualquer outro acompanhamento.

Ainda na mesma década é que surgem os primeiros cursos de especialização no Brasil diferindo do da Argentina que acontece a nível de graduação. No entanto, Sá *et al* (2008) explica que tais formações apresentam muitos pontos em comum, pois conforme dito, o referencial teórico brasileiro embasa-se em influências argentinas.

A psicopedagogia, na fase atual, considera o indivíduo no aspecto biológico, com características afetivas e intelectuais que influenciam o processo de aprendizagem do sujeito bem como as condições socioculturais também interferem nas relações do sujeito com seu meio. A atuação psicopedagógica se dá sob orientação preventiva e/ou clínica.

No que se refere a Educação Inclusiva, é importante traçar um breve percurso histórico da inclusão para se ter uma visão das concepções sobre a mesma. A escola do passado não contemplava a necessidade de todos os alunos, logo quem não era considerado aluno “padrão” era excluído da escola ou iria para instituições segregadas. Após esse período de segregação e exclusão, é que há uma mudança no cenário educacional mundial a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, na Espanha em que foi elaborado um documento chamado Declaração de Salamanca com o objetivo de estabelecer diretrizes para a Educação Especial. Este é o ponto inicial da educação inclusiva, uma vez que passam a ser consideradas políticas públicas e educacionais que atendam a todas as pessoas de igual forma, com destaque para as pessoas com necessidades educativas especiais.

O olhar para a escola sob o ponto de vista da democratização é expressado no documento como visto a seguir:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

A importância da escola como espaço primário de convivência entre pessoas com e sem necessidades fica evidente no documento. Apesar de ter sido um considerável passo na história da inclusão, não ocorreu uma reformulação das práticas educacionais na escola, mantendo assim o

acompanhamento de alunos com necessidades apenas no âmbito da educação especial.

Em se tratando de Brasil, outra legislação que contribuiu para a educação inclusiva foi a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. No artigo 59 é assegurado currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Em 1999, o decreto 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/8 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este decreto esclarece o conceito de deficiência, além de ressaltar a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Cabe destacar aqui também outro marco regulatório da inclusão no Brasil, a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tal política integra a educação especial na proposta pedagógica da escola, direcionando ações para atender às especificidades dos alunos de forma articulada com o ensino comum.

Outros dispositivos legais e convenções foram igualmente relevantes no movimento pela inclusão, pois no decorrer da história percebemos mudanças nos paradigmas educacionais desde a segregação até o modelo inclusivo provocando algumas reestruturações nas condições das escolas, todavia ainda lidamos com as barreiras atitudinais que de muitas formas inviabiliza a educação inclusiva, logo entende-se que ela não é só uma garantia da legislação, mas uma responsabilidade constante de todos nós.

3. PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PONTO DE ENCONTRO.

Para tratarmos sobre a complementaridade entre a Psicopedagogia e a Educação Inclusiva, é necessário definirmos o conceito de ambas. A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem. Nas palavras de Porto (2011, p.7),

“A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, que surgiu de uma demanda –as dificuldades de aprendizagem, colocada em um espaço pouco explorado, situado além dos limites da pedagogia e da psicologia”.

O processo de aprendizagem é complexo e além de envolver os espaços da escola e o meio social, engloba os fatores internos do indivíduo. Por isso a psicopedagogia busca conhecimentos de outros campos como a Psicologia, Neurologia, Psicanálise, entre outras.

Já ao se tratar de Educação Inclusiva, pontua-se a definição de Stainback e Stainback (1999, apud MAIA; DIAS, 2015, p.201) que é conceituada como sendo a “prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades são satisfeitas”.

Tendo em vista que a Psicopedagogia surgiu a partir de um olhar mais sensível às crianças com dificuldades de aprendizagem, e que no contexto atual busca intervir em tais problemas é que se percebe a importância desta área para a efetivação da educação inclusiva. Ao identificar os empecilhos nos percursos da aprendizagem por meio de um trabalho multidisciplinar, o psicopedagogo tem em

seu trabalho a possibilidade de retirar ou amenizar o comprometimento do aprendizado dos alunos com necessidades educacionais. Sá *et al* (2008) nos lembra que a atuação psicopedagógica pode ser preventiva ou clínica, e que além de acontecer na escola, vem crescendo também em outras instituições como hospitais e empresas. Como a aprendizagem acontece em vários espaços sociais, percebe-se que tal profissional tem grande contribuição para o sujeito aprendiz que vai além da dimensão escolar. Portanto, o trabalho psicopedagógico não só ajuda na contenção do fracasso escolar, ao assistir o aluno na aprendizagem, como também colabora para o aprender que ocorre em outros espaços firmando o direito de aprender de qualquer indivíduo, e por assim dizer incluindo-o socialmente.

A Interseção da Psicopedagogia e da Educação Inclusiva é evidenciada quando a atuação psicopedagógica efetiva desemboca na inclusão de forma prática, em que o aluno tem suas necessidades reconhecidas e seu direito de aprender concretizado.

4. O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA VIABILIZAÇÃO DA INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Conforme já visto, a Psicopedagogia (seja Institucional ou Clínica) visa a aprendizagem buscando atender de forma individualizada o aluno identificando suas defasagens e potencialidades. Atender um aluno à luz da Psicopedagogia é desenvolver uma sensibilidade no olhar e analisar a aprendizagem como um processo que inclui questões relacionais, socioculturais, metodológicas e familiares. O trabalho deste profissional não é apenas diretamente com o aluno, mas com a família deste, com professores, e com os profissionais da equipe multidisciplinar.

O trabalho junto a professores, como elucida Sá *et al* (2008, p.17), pode ser:

- Explicitando sobre habilidades, conceitos e princípios que são pré-requisitos para a aprendizagem e auxiliando para que as situações de ensino sejam organizadas de acordo com o desenvolvimento;
- Participando da equipe de currículo e auxiliando a determinar prioridades em relação aos objetivos educacionais;
- Atuando, como integrador que é, como elemento de elo entre os profissionais da escola diretamente envolvidos com o processo de ensinoaprendizagem;
- Auxiliar na compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e ver a maneira com que os demais técnicos podem intervir.

Junto à família, cabe ao Psicopedagogo orientar os pais sobre o processo de aprendizagem sendo mediador da relação família e escola na busca de meios de superação das dificuldades de aprendizagem e atendimento das especificidades do aluno. É crucial que os pais possam acompanhar o trabalho realizado com o aluno e que eles entendam qual seu papel educacional complementar à escola.

Outra ação deste profissional que corrobora para uma educação inclusiva e democrática é também orientar os próprios colegas do aluno com necessidades educacionais fazendo-os perceber

que todos temos necessidades em maior ou menor grau e promover uma interação positiva entre eles. Assim, os outros alunos passam a adquirir melhor postura de respeito e compreensão das diferenças. A função do psicopedagogo é garantir uma dinâmica integradora na escola como um todo, pois além de auxiliar na superação das dificuldades e deficiências dos alunos, o resultado do trabalho psicopedagógico contribui em outros aspectos como a promoção de mais autonomia e motivação dos alunos em outros ambientes que não só o educacional.

Portanto, o trabalho do psicopedagogo traz um significativo suporte para que a inclusão aconteça, não só porque considera e busca entender as necessidades do aluno de forma global, mas porque pode nortear os atores da escola e família com conhecimento para a efetivação de uma prática incluyente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa básica do movimento pela inclusão é de que todos têm direito à educação, já que é um direito constitucional. No intento de ver tal direito se efetivar na prática pedagógica diária é que buscou-se analisar a convergência entre a Psicopedagogia e a Educação Inclusiva.

Vimos que a Psicopedagogia é um campo de conhecimento que nasceu da necessidade de entender o processo de aprendizagem e tudo que dela decorre, levando em conta a individualidade do aluno a fim de melhorar sua condição de aprendizagem por meio de estratégias e envolvimento de professores, pais e equipe escolar. É importante frisar que o fato de considerar as especificidades do aluno e adaptar as condições do ensino a ele já é um grande passo na consolidação da educação inclusiva.

O trabalho psicopedagógico quando bem estruturado pode vir a superar as lacunas que a escola não tem dado conta de solucionar. Outro ponto favorável é o envolvimento da comunidade escolar e dos pais no auxílio aos alunos com necessidades educacionais.

Destarte, o trabalho do Psicopedagogo possui várias formas de contribuir para o êxito da inclusão, seja de aluno com necessidades educacionais ou não.

6. REFERÊNCIAS

BOSSAA.N. Fundamentos da Psicopedagogia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, Beatriz Branco. DIAS, Marian Ávila de Lima. Educação Inclusiva: o que dizem os documentos? **In: Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194-218. Maio, 2015. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/385/133> Acesso em 14 Jul. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão; Valle, Bertha de Borje Reis do; Delou, Maria Cristina Carvalho. **Introdução à Psicopedagogia.** 2 ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

SANTOS, Denise Moreira dos. Como a Psicopedagogia pode contribuir no tratamento de crianças autistas. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T205038.pdf Acesso em 05 Jun 2018.

VIGOSTKY, L.S. 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/** L.S. Vigotsky ; organizadores Michael Cole.. {et al.}; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORDEL E HQ NA SALA DE AULA: UMA “BATALHA” PELO LETRAMENTO



CARLA KÜHLEWEIN
(UNESPAR)

[<http://lattes.cnpq.br/9751389633331140>]

CLAUDIA SOUZA RIBEIRO
(UNESPAR)

[<http://lattes.cnpq.br/7322194579872880>]

MARCELA SILVA MATTOS
(UNESPAR)

[<http://lattes.cnpq.br/2097104689767824>]

MYLLENI STEFANY DE OLIVEIRA
(UNESPAR)

[<http://lattes.cnpq.br/4492079110051993>]

RESUMO: De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação - DCE, a leitura deve ser pensada dialogicamente. É sob essa perspectiva que mantivemos o objetivo deste estudo, no intuito de observar a recepção do texto literário no Ensino Fundamental II. Para tanto realizamos uma pesquisa de campo com alunos do sétimo ano de uma escola da rede pública, em Apucarana/Paraná, tomando como escopo o folheto em cordel *A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, de Leandro Gomes de Barros, (1913) e sua adaptação em HQ (2012), de Klévisson Viana e Eduardo Azevedo. Para o aparato teórico utilizamos como base os conceitos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1967), a fim de detectar o horizonte de expectativas dos alunos, e estudos da literatura de cordel, especialmente os realizados por Zumthor (1993), Haurelio (2010) e Matos (2007). No sentido de verificar e proporcionar vivências estéticas, selecionamos como método a Sequência Básica, proposta por Rildo Cossom (2016) para o Letramento Literário. Sob uma perspectiva comparativa, apresentamos a leitura inicial desses dois textos literários, procurando investigar a

recepção dos alunos de cada um deles. Pudemos observar que eles demonstraram maior interesse pela leitura da HQ, uma vez que suas expectativas apontavam para essa predileção. Mesmo assim, sugerir a leitura do registro original de Leandro e compará-lo com uma adaptação mais recente em outro gênero permitiu aos alunos uma experiência de leitura significativa, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre os textos e o leitor.

PALAVRA-CHAVE: *Batalha de Oliveiros e Ferrabrás*; Cordel; História em Quadrinhos; Letramento Literário; Recepção.

ABSTRACT: According to the Educational Curricular Directives – (In Portuguese, DCE), reading should be thought dialogically. It is from this perspective that we kept the objective of this study, in order to observe the literary text reception in elementary school. For this purpose, we conducted a field research with seventh grade students of a public school in Apucarana/Paraná, taking as scope *The Battle of Olives with Ferrabrás*, a booklet by Leandro Gomes de Barros in cordel format (1913) and its adaptation for comic books (2012), by Klévisson Viana and Eduardo Azevedo. As theoretical apparatus we used Hans Robert Jauss (1967) concepts of Aesthetics of reception as our basis, in order to detect the horizons of expectations of the students, and cordel literature studies, especially those conducted by Zumthor (1993), Haurelio (2010) and Matos (2007). In order to verify and provide aesthetic experiences, we selected the Basic Sequence, proposed by Rildo Cossom (2016) for Literary Literacy, as a method. From a comparative perspective, we presented the initial reading of these two literary texts, seeking to investigate the reception of students from each of them. Finally,

we observed that they demonstrated great interest in comic book reading, as their expectations pointed to this predilection. Nonetheless, suggesting the reading of the original record of Leandro and comparing it to a more recent adaptation in another genre allowed students a meaningful reading experience, especially concerning the dialogue between the texts and the reader.

KEYWORDS: *The Battle of Oliveiros and Ferrabrás*; Cordel; Comics; Literary literacy; Reception.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE RECEPÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Acreditamos que a leitura deve ser praticada desde os anos iniciais de forma dialógica, de modo que, ao ler, o sujeito tome como base seus conhecimentos prévios, aprendizados, cultura e costumes, de acordo com o que preveem as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE) de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. Diante disso, consideramos que a leitura se dá no ato individual da recepção da obra, atrelada à bagagem de conhecimento que o leitor traz consigo. Sugerimos, assim, que a leitura literária seja também abordada dialogicamente, tomando como base os pressupostos teóricos da Estética da Recepção e aplicada sob a perspectiva do Letramento Literário.

Hans Robert Jauss é o criador da Estética da Recepção, iniciada no momento em que ele decidiu questionar a historiografia literária e o modelo teórico de leitura e interpretação vigente até então, como afirma Miriam H. Y. Zappone (2009). Assim o crítico alemão procurou colocar em evidência o leitor, não mais o autor ou o texto, lançando as bases do que chamou de “Estética da Recepção”, calcada em sete teses, a serem explanadas mais adiante.

É com a mesma preocupação das DCE, acerca do caráter extratextual e do dialogismo, e da perspectiva recepcional que pensamos em adotar a abordagem de Cosson (2016) acerca do letramento literário. Segundo ele, os sentidos de um texto não se dão apenas pelas palavras escritas, mas sim pela forma em que estão dispostas e como o texto está inserido em seu contexto.

Visto que o enriquecimento de todos esses elementos contribui para uma perspectiva mais abrangente da leitura literária, optamos por adotar uma abordagem metodológica que abarcasse, além da obra e do texto literário em si, elementos extratextuais, que nos permitissem verificar sua recepção. Motivo pelo qual esta pesquisa traz duas etapas subsequentes, iniciando pela bibliográfica e se culminando na de campo, no intuito de observar a recepção dos alunos diante de textos que conjuguem texto verbal e não-verbal, como a História em Quadrinho (HQ).

Sendo assim, selecionamos o cordel de Leandro Gomes de Barros *A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás* (1913), por se tratar de um clássico da literatura popular nordestina, com origem na Idade Média (conforme será abordado mais adiante) e por ter sofrido uma adaptação, recentemente, para HQ. Dessa forma acreditamos que uma leitura comparativa entre ambos pode auxiliar na formação de leitores mais aptos à compreensão da obra como um sistema complexo, conforme sugere Antonio Candido (1997).

Nessa medida, primeiramente, procuramos compreender as peculiaridades e os possíveis diálogos entre os dois gêneros em questão, o romance de cordel e a história em quadrinhos. Em

seguida, discutimos de forma breve a *Batalha de Oliveiros com Ferrabrás* (1913), de Leandro Gomes de Barros, e sua adaptação para HQ, por Klevisson Viana e Eduardo Azevedo, de 2012. Por fim, relatamos os resultados da aplicação da pesquisa de campo, passo a passo, seguindo as etapas da Sequência Básica proposta por Cosson (2016), motivação, introdução, leitura e interpretação, aplicada com alunos do Ensino Fundamental II.

2. CORDEL E HQ: DIÁLOGOS E PECULIARIDADES

O desafio de se abordar uma obra de tão longa data, como a *Batalha de Oliveiros e Ferrabrás* está em justamente no fato de que muitas vezes os alunos desconhecem esse tipo de poesia popular, principalmente se levarmos em consideração os participantes desta pesquisa, moradores do Norte do Paraná, ou seja, residem a quilômetros do Nordeste ou das grandes capitais onde essa prática se dissemina. Motivo este que nos levou a pensar na leitura dessa narrativa no formato HQ, como atrativo para o leitor adolescente que pouco ou nada conhece sobre o universo da poesia popular e suas peculiaridades. Antes de se compreender melhor essa narrativa de tão longa data, buscaremos primeiro conceituar e contextualizar cada um desses gêneros, procurando destacar-lhes as peculiaridades e os possíveis diálogos.

O que hoje conhecemos como “Literatura de Cordel”, consolidada no ano de 2018 como Patrimônio Histórico Brasileiro, tem origem na Península Ibérica, conforme atesta o atual presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), Gonçalo Ferreira da Silva (2014). De lá para cá ela adaptou-se aos mais diversos contextos e permanece viva na memória, escrita e oral, do povo, pelas conhecidas sextilhas, estrutura poética com estrofes de seis versos, originariamente compilados em folhas impressas de papel simples, formando uma espécie de livrinho de bolso, com preço acessível e comercializado em feiras e praças públicas do Nordeste. Para Edilene Matos (2007, p. 151 - grifo nosso), o termo “cordel” teria vindo da própria forma de comercialização desses folhetos “Vendidos por ambulantes em mercados e feiras-livres, pendurados em barbante (cordéis) – como foi registrado, ainda em Portugal, por Nicolau Tolentino de Almeida na *Satyra do Bilhar*”.

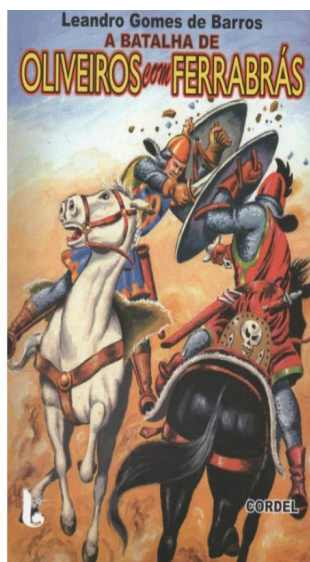
Leandro Gomes de Barros (1865-1918), segundo Haurelio (2010), é tido como o pai do cordel no Brasil. Foi o primeiro a ter seus versos escritos em folhetos que antes eram até então cantados, nascido em Pombal (PB). É também considerado por isso pertencente à primeira geração de cordelistas, como destaca a Fundação Casa de Rui Barbosa – FCRB. Angelo Rafael (2015, p. 1 - grifo nosso) salienta ainda que Leandro é citado por renomados escritores como Carlos Drummond de Andrade e Mario de Andrade e que “Viveu exclusivamente de escrever versos populares, inventando desafios entre cantadores, arquitetando romances, narrando as aventuras de Antonio Silvino, comentando fatos, fazendo sátiras”.

Em entrevista ao jornalista Sebastião Matias (2015, p. 1), Klevisson afirma ter crescido ouvindo seu pai declamar cordel, o que foi o grande motivo de sua inspiração para se dedicar a esse gênero. Na adolescência gostava de escrever com um amigo versos humorísticos. Na mesma ocasião, ele declara

ter sido influenciado por vários autores, dentre eles Leandro Gomes de Barros. Eduardo também é ativo na cena cordelística atual, além de ilustrador, é também artista plástico e professor. De acordo com o site THYRANNUS MELANCOLICUS sobre a HQ da *Batalha de Oliveiros e Ferrabrás*, “Seu traço pode ser visto em capas de folhetos de cordel, de livros didáticos e, ultimamente, de livros infantis” (s.d. p. 1).

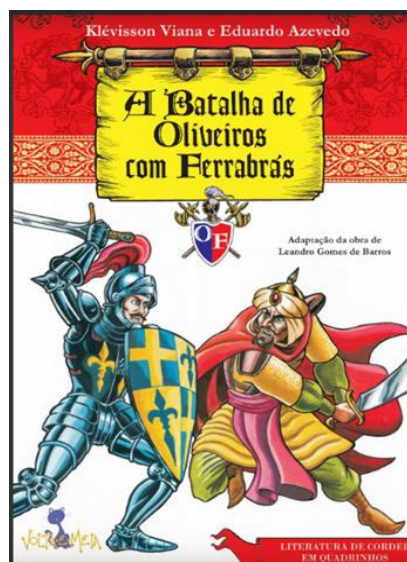
Na verdade a proposta de adaptação deste cordel para os quadrinhos pode ter relação com a proposta de modernização de material e projeto gráfico com o qual Klevisson compactua desde que começou a trabalhar para a Editora Luzeiro (antiga Prelúdio). Uma breve visita ao site dessa editora permite compreender seu perfil voltado às capas policromáticas e traços que se aproximam bastante da HQ. O próprio romance de cordel por ela disponibilizado ilustra essa questão:

Figura 2 – Capa do romance de cordel de Leandro Gomes de Barros, *A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás*.



Fonte – BARROS, 2012.

Figura 1 – Capa do Romance *A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, adaptado para HQ, por Klevisson e Eduardo.



Fonte – VIANA; AZEVEDO, 2012.

Além da policromia e o projeto gráfico moderno, pode-se perceber ainda que ambas as versões da “Batalha” foram publicadas no mesmo ano, 2012, e distribuem os elementos textuais e visuais de modo bastante parecido com o livro tradicional: centralizado na margem superior título da obra e autores e no canto inferior direito a indicação do gênero cordel. O esforço em se adaptar uma narrativa tão antiga, conforme se observará a seguir, fica ainda mais evidente se compararmos estas capas com a do texto de Leandro de 1913:

Figura 3 – Capa do romance *Batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, de Leandro Gomes de Barros.



Fonte – BARROS, 1913.

Apesar dos efeitos do tempo, como o desbotamento e as bordas rasgadas, é possível verificar um projeto gráfico bem mais simples de capa, a começar pela ilustração pequena de um cavaleiro medieval ao centro e logo abaixo informações próprias do folheto de cordel, como preço (18.000 réis) e local da tipografia onde foi impresso (Rua do Alecrim, 38 – Recife).

A modernização deste folheto, contudo, divide opiniões de críticos e poetas, de um lado, os que enxergam nisso um esforço válido de manter viva a literatura popular e, do outro, os que consideram esse mesmo processo nocivo a ela. Não desejamos entrar nessa discussão, mas apenas firmar que, da primeira impressão à mais recente da “Batalha”, passaram-se mais de 100 anos e isso nos leva a pensar sobre a relevância de um texto que permanece vivo mesmo depois de tanto tempo.

3. A ORIGEM DA “BATALHA”

Mesmo que a capa desta “Batalha” apresente diferenças visuais e de impressão evidentes, é bom lembrarmos que o texto permanece inalterado. E ainda, na HQ Klevisson Viana e Eduardo Azevedo são registrados como autores, mas na apresentação dela esclarece-se a origem da narrativa e sua autoria a Leandro.

De modo geral, o poeta popular nordestino reproduz o fazer literário de seus ancestrais, envolvendo-se integralmente na elaboração da obra: desde sua confecção, à edição, impressão e comercialização. Leandro G. De Barros e Klevisson Viana são exemplos disso. Trata-se de um universo bastante peculiar, pois a autoria, tão prezada no livro tradicional, é relativizada de forma distinta na literatura de cordel. O caso da “Batalha” ilustra bem isso. O também poeta João Martins de Ataíde, representante da segunda geração de cordelistas, segundo a Fundação Casa de Rui Barbosa - FCRB, compra os direitos autorais de toda a obra de Leandro diretamente com a então viúva

Venustiniana Eulália de Barros, segundo o pesquisador Francisco Claudio Alves Marques (2014). Isso posto, Ataíde, dono de sua própria editora, passou e reimprimir os textos do falecido poeta mas substituindo o nome deste pelo seu. Esclarecida esta questão, seguimos com a história em si.

A Batalha de Oliveiros e Ferrabras pode ser considerado um romance por um motivo bastante simples. De acordo com Marilyse Meyer (1980, p.4), a literatura de Cordel compreende duas formas estéticas gerais: *folhetos noticiosos*, de até 15 páginas; e *romances*, “que vão de 16 a 64 páginas”. Porém o texto de Leandro busca inspiração na novela de cavalaria conhecida como *História de Carlos Magno e seus Doze Pares de França*, com raízes na França e na Península Ibérica, conforme aponta Jerusa Pires Ferreira (2016).

Como vários outros romances, este chegou ao Brasil através dos portugueses, que contavam e cantavam em rimas os feitos dos heróis medievais, dentre eles Carlos Magno, conforme registra Silvano Peloso (1996, p.48): “frequentemente quando a monotonia da vida de bordo solitária do mar convidavam ao silêncio, era a vez da leitura solidária em algum canto do navio, ou daquela coletiva voz alta, todos sentados em círculo”.

O texto ultrapassa 30 páginas e é composto por 100 estrofes de 10 versos em sétimas. A história narra a batalha entre Carlos Magno e seus doze pares de França, como eram chamados seus cavaleiros, contra o turco pagão, Ferrabrás. Na história, Carlos Magno pede ao seu destemido cavaleiro Roldão que fosse até Ferrabrás, que havia saído em busca das relíquias cristãs, e o desafiasse. Porém Roldão nega-se a acatar a ordem de seu rei. Então Oliveiros, ao tomar conhecimento do acontecido, que seus companheiros haviam ignorado a ordem do rei, foi até ele pedir que o autorizasse a ter com o inimigo, apesar de ainda carregar as feridas de seu último combate. Carlos Magno, um tanto contrariado, acaba autorizando-o a ir. Oliveiros vai até Ferrabrás passando-se por um guerreiro que enfrentava sua primeira peleja. Os dois entram em confronto, logo após Ferrabrás fica muito ferido e Oliveiros tenta convertê-lo ao cristianismo. Com muito ardor em suas palavras e compadecido dele, aguarda com paciência o turco aceitar a conversão. Abismado com tal compaixão, Ferrabrás aceita a conversão. Assim Oliveiros coloca-o no lombo de seu cavalo e manda-o para longe, em seguida parte enfrentar sozinho o exército turco. Ferrabrás segue pela floresta, onde um rei turco o encontra, quase sem vida. Enquanto isso Oliveiros enfrenta o exército, vencendo até mesmo um gigante, mas acaba sendo capturado e levado pelos turcos.

Segundo Ferreira (2016, p.130), esse romance leva aos campos de combate medievais, às ações heroicas, e ao diálogo retórico que praticamente rouba a cena “chega mesmo a substituir a ação, observando-se uma sequência em que o combate é explicitamente substituído pela disputa verbal”. No caso dessa “Batalha”, percebemos isso quando Oliveiros tenta convencer Ferrabrás a tornar-se cristão:

Já estava Ferrabraz
Muito rendido ao cansaço,
Já o seu esquerdo braço
Não o podia erguer mais,
Porque não era capaz
De resistir mais uma hora
E Oliveiros por fora
Conheceu-lhe a gravidade,

Com toda amabilidade
Disse: - Ferrabraz, agora.

Quero que fique sabendo
Que existe um Deus que nos cria,
Sua força e energia
E como aqui tu estás vendo,
Vim aqui quase morrendo,
Todo chagado e ferido
De um combate que tinha tido
Pela fé de Jesus Christo
Elle conhecendo isto
Valeu e estou garantido.

Se tu chegasse a crer
Na Santíssima Trindade,
No Poderoso Deus Padre
Havias de conhecer
Que ao mundo rege um poder
De grande sabedoria,
Que a tudo alimenta a cria,
Fez o ceu, a terra, o mar,
E é mais puro que o ar
Mais claro que o próprio dia. (BARROS, 1931, p.40-41)

Além dessa retórica, fica evidente também o exagero no relato de como essa batalha acontece, seja a entre Oliveiros e Ferrabrás, ou daquele com o exército turco. Ferreira (2016, p. 136) observa nessa característica a aproximação entre a novela cavaleiresca e o cordel nordestino: “Essa colocação de exagero para afirmação de proezas é a própria essência do fenômeno cavaleiresco, o que também parece coincidir perfeitamente com as tendências mais espontâneas do sertanejo em seus relatos orais ou disputas cantadas”.

Essa forma épica de relatar o combate entre dois guerreiros corajosos encontra na HQ terreno fértil pois nela o que não faltam são exemplos do relato de (super) heróis envolvidos nas mais diversas disputas. Nesse novo formato, *A Batalha de Oliveiros e Ferrabrás* ganha novos contornos. Segundo Sidney Gusman (2011), essa adaptação contou com o patrocínio da Secretaria de Cultura do Ceará, com arte final de Eduardo Azevedo, e ganhou o prêmio Luiz Sá de Quadrinhos.

De acordo com Fabiano Azevedo Barroso (2013), ainda que a adaptação de clássicos para os quadrinhos pareça recente, no Brasil ela começou há muito tempo. A primeira realizada nesse sentido foi a do romance *O Guarani*, de José de Alencar, em 1950 (período bem posterior ao do romance de Leandro). Na perspectiva de Barroso (2013, p. 19), “quando os roteiristas e quadrinistas captam e reescrevem o estilo original dialogando e negociando recursos artísticos com um autor do passado, eles se fazem notar e garantem sua participação na história da arte”.

Balões, falas, sons, expressões faciais e gestos, a HQ da “Batalha” reproduz o épico conflito entre o guerreiro cristão, Oliveiros, e o turco Ferrabrás, com os exageros próprios da narrativa cavaleiresca medieval. Coube a nós, enfim, auxiliar os alunos a detectarem as peculiaridades e os diálogos possíveis entre uma mesma história apresentada de formas tão distintas.

3. ENTRE JAUSS E COSSON, A METODOLOGIA

Zappone (2009) destaca que Jauss elaborou sete teses para repensar a história da literatura. A primeira consiste na ideia do caráter dialógico entre o leitor e a obra literária, afirmando que a obra literária não é um objeto que exista por si só. Na segunda, ele considera o conhecimento prévio do leitor de forma que a bagagem trazida por ele contemple o acontecimento literário, denominado “horizonte de expectativas”. A terceira tese abarca a distância estética que pode ocorrer, dado o aparecimento de uma nova obra que quebre o horizonte de expectativas já existentes no público, onde se é possível medir o caráter artístico ou culinário de uma obra literária.

De acordo com Jauss (1994), a recepção e o efeito de uma obra se dá com fundamento nos sistemas de referências, mais precisamente o conjunto histórico-literário equivalente ao saber prévio que o leitor aplica em cada obra que é chamado de Horizonte de Expectativa. Consequentemente quando o leitor se depara com uma obra, ela não vai se apresentar como algo novo. Isso posso, pontua que a obra literária:

[...] desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto “a meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado ao que se pode então - e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores” (JAUSS, 1994, p.28).

A reconstituição do horizonte de expectativas baseia-se em sua quarta tese, em que o diálogo autor/obra parte do pressuposto de que interpretação e compreensão estão na história, ou seja, a maneira como se lê o texto é atingido pela consciência. Já a quinta tese está baseada no caráter diacrônico, momento em que Jauss critica a obra organizada isoladamente e fixada numa “série cronológica” da história positivista; para ele, não se trata de um processo linear, mas em como a obra foi recebida e reproduzida em diferentes momentos. Na sexta tese, defende que a historicidade literária deve ser mais bem observada na junção da diacronia com a sincronia, de forma que esta mostre que foram produzidas em um mesmo tempo. Finalmente, na sétima tese, ele apresenta o papel social da literatura, deixando claro que ela não se restringe aos efeitos estéticos, mas aos morais que dela emergem.

Rildo Cosson (2016) desenvolve uma metodologia para que se realize a prática da leitura literária nas escolas. Tal proposta consiste em duas sequências, a básica e a expandida, esta aplicável no Ensino Médio e aquela no Ensino Fundamental, motivo pelo qual selecionamos a sequência básica para a pesquisa de campo, gerando um movimento contínuo e acompanhando as mudanças da sociedade, culminando, enfim, no objetivo de consolidar o repertório do aluno, de modo que a leitura lhe seja atrativa. Nesse sentido seguimos com o relato da pesquisa de campo.

3.1 A “Batalha” na sala de aula

A pesquisa de campo foi realizada com 25 (vinte e cinco) alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de Apucarana, Paraná, no espaço da sala de aula, durante uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos. Antes de iniciá-la, fizemos uma sondagem com os alunos para observar sua preferência de leitura, eles revelaram que gostavam muito de HQ, por isso selecionamos o romance de cordel, *Batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, disponível também nesse formato.

Para o desenvolvimento das atividades, seguimos as quatro etapas da Sequência Básica de Cosson (2016), indicada para Ensino Fundamental II, sendo elas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Como pudemos contar com o tempo de apenas uma aula, sendo que o indicado para o desenvolvimento dessas etapas, segundo o autor, deve ser realizado em alguns dias, foi necessário concentrarmos as atividades no campo da oralidade, sem muito aprofundamento na interpretação dos textos em si.

3.2 Motivação: por que ingressamos na Batalha

Segundo Cosson (2016) podemos compreender por **motivação** a preparação do aluno para introduzi-lo ao texto. Pode-se dizer também que essa etapa condiz com a detecção do horizonte de expectativa de Jauss. Partindo desse princípio, iniciamos abordando o seguinte tema: batalha. Dessa maneira perguntamos aos alunos o que conheciam sobre o assunto, alguns responderam que lembravam de combate, conflitos entre soldados; outros, de soldados montados em seus cavalos com espadas na busca por território, usando armadura. Em seguida, exibimos em slides imagens de batalhas entre cavaleiros, inclusive algumas retiradas da HQ de Klevisson e Eduardo, para que pudessem compreender melhor a temática. Utilizamos para isso o total de 10 (dez) minutos da aula.

3.2. Introdução: Conhecendo os combatentes

Primeiramente, conceituamos e caracterizamos os gêneros romance de cordel e HQ e esclarecemos suas finalidades, explicitando sobre sua história, de modo que pudessem esclarecer a diferença entre os dois. Logo após expusemos oralmente aos alunos uma curta biografia dos três autores, mostrando em slides a capa da narrativa de 1913 e da HQ, como forma de introduzi-los nas obras propriamente ditas. Pois, segundo Cosson (2016) a **introdução** consiste na exposição do autor e da obra.

O tempo dedicado a essa etapa foi o mesmo da anterior, 10 (dez) minutos, porém, antes de passarmos para a próxima e iniciar a leitura das obras, expusemos ainda aos alunos que a história que

leríamos referia-se ao início da trajetória do imperador Carlos Magno e dos Doze Pares da França. Ao relatarmos esse fato, uma aluna expôs que eles estavam estudando sobre o Império de Carlos Magno na disciplina de História. Isso nos permitiu promover a interdisciplinaridade e dialogar com as DCE acerca do caráter dialógico que uma leitura deve ter, não somente com outros textos, mas também com outros campos, outras matérias.

3.3 Leitura: Que comece a Batalha!

Devido ao tempo reduzido, tivemos que reduzir esta etapa, a qual, mesmo assim, integrou a maior parte do tempo, totalizando 20 (vinte) minutos. Por esse motivo optamos por fazer um recorte na história, fazendo um resumo e nos atentando a ler apenas as cinco primeiras páginas de cada texto, tendo em vista que é a parte disponível da HQ na web. Para tanto projetamos a quadrinização do cordel em slides, proporcionando aos alunos a leitura do texto literário, pois para Cosson (2016) esse é o momento dedicado a isso.

Primeiramente expusemos um resumo do enredo de *A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás* e logo após começamos com a leitura da narrativa em cordel, ao mesmo tempo que instigávamos os alunos a observarem comparativamente o visual e a linguagem usada em cada uma das versões. Isso nos permitiu “preparar o terreno” para a próxima etapa e utilizar melhor o pouco tempo ainda disponível. Na HQ reforçamos com os alunos a observação do traçado das ilustrações e as expressões e movimentos das personagens.

3.4 Interpretação: Compreendendo as entrelinhas

Segundo Cosson (2006, p. 66) “Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. Dessa forma ele propõe que nessa etapa os alunos façam um relato do que compreenderam do texto lido, colocando em evidência aos colegas, proporcionando assim uma comunicação entre os leitores e a comunidade escolar.

Como já havíamos introduzido comentários que instigavam à interpretação das obras, na etapa anterior, nesse momento aproveitamos para indagar os alunos sobre qual dos dois textos escolheriam para ler por inteiro. Como já esperávamos, diante da detecção do horizonte de expectativa deles, a maioria respondeu que optaria pela HQ. Uma aluna explicou que o modo como os desenhos eram retratados faziam com que vivenciasse cada momento da história e despertasse mais o interesse por ela.

4. O CONFRONTO FINAL

Acerca dos sentidos de um texto, para Cosson (2016), ao ler, o leitor está abrindo uma porta entre o seu mundo e o mundo do outro. Isso significa que o ato de ler envolve uma troca de sentidos, que ocorre não somente entre escritor e leitor, mas também entre estes e a sociedade. Acreditamos, portanto, na importância de levar em consideração o caráter social da leitura e da literatura e seus efeitos na sociedade do futuro para os leitores de hoje. Dessa maneira a recepção da *Batalha de Oliveiros e Ferrabrás* é sentida tanto no interesse dos alunos em realizar sua leitura quanto na ampliação de seu horizonte de expectativas, conforme propõe Jauss (1994).

Trazer para a sala de aula um texto de data tão longínqua, como a “Batalha”, cuja origem remonta à Idade Média, nos permitiu introduzir uma série de reflexões. Primeiramente em torno da história e concepção da literatura de cordel e em seguida sobre a possibilidade de leitura de um exemplar dela, em versão mais antiga e na adaptação recente em quadrinhos. Diante disso nos atentamos a observar a recepção desses dois gêneros, cordel e HQ. Foi por este último que os alunos demonstraram significativo interesse, o que não nos impediu de estimulá-los à leitura integral de ambas as obras e à reflexão acerca das relações intertextuais possíveis.

Apesar de os alunos terem demonstrado maior interesse pela adaptação do texto de Leandro em HQ, é interessante pensar que partimos desse gênero para instigá-los ao conhecimento de um universo muito mais amplo, do qual eles fazem parte: o popular. Apesar do pouco tempo de que dispusemos para realizar as atividades, optamos pelo Letramento Literário de Cosson (2016) justamente para viabilizar o ingresso dos alunos nesse universo.

A literatura de cordel pode parecer distante, em um primeiro momento, principalmente quando se está geograficamente distante desse tipo de manifestação artística, como em nosso caso. Porém assim que os alunos passaram a compreender a narrativa em si, puderam também alçar voos acerca da compreensão de si mesmos, enquanto indivíduos inseridos em uma sociedade que ultrapassa os limites da sala de aula. Ousamos, enfim, dizer que este seria apenas o início de muitas outras batalhas que esses leitores travarão pela vida.

5. REFERÊNCIAS

ABLCL. Disponível em: <http://www.ablcl.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BARROS, Leandro Gomes de. *Batalha de Oliveiros com Ferrabraz*. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=RuiCordel&pasta=Poemas%20de%20Leandro%20Gomes%20de%20Barros%20na%20Antologia%20de%20Francisco%20Chagas%20Baptista&pesq=>>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BARROSO, Fabiano Azevedo. Quadrinizar a Literatura ou Literaturizar o Quadrinho? In: BORGES, Renata Farhat. *Clássicos em HQ*. São Paulo: Petrópolis, 2013. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/classicos-em-hq/?fbclid=IwAR2F18qE3A61gx-ivvnKiF1M3vavintEbbNPk0W9M_6Q8F8k_PckQzHq0qo>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua*

Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

CANDIDO, A. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 8.ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997. v.I.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2ª ed.). São Paulo: Contexto, 2016.

FERREIRA, Jerusa Pires. *Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas*. São Paulo: Edusp, 2016.

FCRB. Poetas e Cantadores. In: *Cordel: literatura popular em verso*. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/poeta.html>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

GUSMAN, Sidney. *A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás: Cordel clássico em quadrinhos*.

HAURELIO, Marco. *Breve História da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.

JAUSS, H. R. *A História da Literatura Como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LUZEIRO Editora. *Literatura de Cordel*. Disponível em: <<http://www.editoraluzeiro.com.br/5-literatura-de-cordel?p=2>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MARQUES, Francisco C. A. *Um pau com formigas ou o mundo às avessas: A sátira na poesia popular de Leandro Gomes de Barros*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2014.

MATIAS, Sebastião. *Klevisson Viana, poeta cearense afirma: Enquanto existir povo, nossa cultura não morre!* Disponível em: <<https://inverta.org/jornal/edicao-impressa/480/cultura/klevisson-viana-poeta-cearense-afirma-enquanto-existir-povo-nossa-cultura-nao-morre>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MATOS, Edilene. *Literatura de cordel: a escuta de uma voz poética*. *Habitus*, Goiânia, v. 5, n.1, p.149-167. Jan./jul. 2007.

MEYER, Marlyse. *Autores de cordel*. São Paulo: Abril Educação, 1980. (Literatura Comentada).

RAFAEL, Angelo. “*QUEM FOI TEMPERAR O CHORO E ACABOU SALGANDO O PRANTO?*” Leandro gomes de Barros – 150 anos. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/meus_sete_instrumentos/2015/06/quem-foi-temperar-o-choro-e-acabou-salgando-o-pranto-leandro-gomes-de-barros-150-anos-de-poesia.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. *Vertentes e evolução da Literatura de Cordel*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ilart, 2014.

THYRANNUS MELANCOLICUS. *Clássico da Literatura de Cordel em HQ*. Disponível em: <<http://www.tyrannusmelancholicus.com.br/noticias/1592/classico-da-literatura-de-cordel-em-hq>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

VIANA, Klevisson; AZEVEDO, Eduardo. *Batalha de Oliveiros com Ferrabrás*. Disponível em: https://issuu.com/editoranovaalexandria/docs/a_batalha_de_oliveiros_e_ferrabr_s>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Estética da Recepção*. In: BONNICI, Thomas & ZOLLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria Literária: Abordagem Histórica e Tendências Contemporâneas*. 3ª ed. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 8, p. 153-.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: A “literatura” medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WALTER BENJAMIN E AS ENCRUZILHADAS DO NORTE: ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS AFIRMANDO IDENTIDADES DOCENTES



CLEIDSON DE JESUS ROCHA¹
(USP/UFAC-Brasil)

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia; Identidade docente; Narração de Histórias; Comunidades ribeirinhas.

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA²
(UFAC-Brasil)

ABSTRACT

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência de ensino de filosofia em uma turma de Letras, no interior do Estado do Acre. A situação apresentada desenhou-se a partir da posição dos alunos que, diante da rigidez do pensamento filosófico, entremeavam os conceitos epistemológicos a aspectos da vida prática, o que a princípio, sinalizou cortes na teia discursiva, comprometendo a lógica do trabalho hermenêutico em desenvolvimento. As habilidades discentes de narrar histórias re-dimensionaram os procedimentos de ensino e de avaliação, possibilitando um diálogo entre os saberes da ciência e os conhecimentos tradicionais, apontando a necessidade de não apenas ensinar, mas, principalmente, de aprender sobre o contexto, os sujeitos e suas histórias de vida, revelando as identidades de ser professor em comunidades ribeirinhas. O percurso dessa experiência contou com a contribuição de Walter Benjamin, sobre a arte de narrar e sua crise, constante na obra *O Narrador*.

This is an account of experience teaching philosophy in a class of letters, in the interior of the State of Acre. The situation presented was drawn from the position of the students who, faced with the rigidity of philosophical thought, intermixed the epistemological concepts with aspects of practical life, which at first signalized cuts in the discursive web, compromising the logic of the hermeneutic work in development. The ability to narrate stories resized the teaching and evaluation procedures, allowing a dialogue between the knowledge of science and traditional knowledge, pointing to the need not only to teach, but mainly to learn about the context, the subjects and their life stories, revealing the identities of being a teacher in riverside communities. The course of this experience counted on the contribution of Walter Benjamin, on the art of narrating and his crisis, constant in the work *The Narrator*.

KEYWORDS: Teaching Philosophy; Teaching identity; Storytelling; Riverside communities.

1 Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre. Doutor em Filosofia pela UGF-RIO (2005); Pesquisador colaborador no Programa de Pós-Doutorado em Filosofia da Universidade de São Paulo-USP. Líder do grupo de pesquisa GEHSFE (Grupo de Estudos em Fundamentos Históricos e Sócio Filosóficos da Educação – UFAC); ORCID 000-0002-6238-0903. E-mail: cleidson.ufac@gmail.com

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre. Doutora em Educação pela UFRN (2012). Líder do Grupo de Pesquisa GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – UFAC); Membro do corpo docente do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – UFAC/Rio Branco e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens –UFAC/ Campus da Floresta. ORCID 0000-0003-1187-7783. E-mail: aldecyzs@gmail.com

INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento científico tem, a partir da Revolução Industrial, se afastado daqueles produzidos pelas sociedades tradicionais. As universidades e instituições de pesquisa adotam métodos específicos, que não apenas corroboram o conhecimento que produzem, como rechaçam as experiências espontâneas praticadas por povos tradicionais ou por tradições populares. A intrínseca ligação entre modernidade e conhecimento científico se manifesta naquilo que a ciência permitiu construir em termos de desenvolvimento, bem-estar, progresso e outros sonhos acalantados pela humanidade, desde, pelo menos, o século XVIII com o sua espantosa crença nas capacidades racionais dos homens para construir saídas em direção à felicidade e ao progresso. Esse aposta, resultou em uma profunda relação entre ciência-tecnologia-produção-acumulação do capital. A ciência tem como parâmetro de validação, a verificação do seu método. É válido afirmar, conforme os ensinamentos de Descartes (2018), que não existe ciência sem método. A obra de Descartes é conhecida pela propugnação segundo a qual a ciência moderna se apoia na observação, interpretação e validação dos fenômenos. Esse horizonte, leva a desconsideração dos saberes acumulados ao longo de muitos séculos de relação entre o homem e natureza. As relações homem/objetos, em sua grande maioria, são espontâneas, ocorrem pelas operações das circunstâncias, não obedecem, portanto, a métodos rigorosos. Os conhecimentos tradicionais passam, assim, por um duplo estrangulamento: não gozam de *status* e reconhecimento como ciência e, por outro lado, são frágeis diante da voracidade com que a ciência institucionalizada se apropria do estoque de conhecimentos tradicionais.

O que queremos mostrar é que as ciências da academia, historicamente, pretendem se superpor às experiências da vida prosaica, amarrando os fios que tecem as disciplinas do currículo escolar com discursos que, a depender de quem os pronuncia, anulam as demais narrativas. As universidades contam a história do conhecimento conforme a perspectiva dos estudos feitos por seus quadros; cada departamento dialoga com o mundo a partir da visão dos seus doutores, que enxergam o universo pela fechadura de suas teses e pesquisas.

Assim sendo, entendemos o conhecimento produzido nas universidades como propulsor da trajetória histórica da ciência, contudo, visualizamos neste início de século XXI a necessidade de reconhecer os conhecimentos tradicionais como objeto de estudo e, por isso mesmo, não sendo inferior às formas acadêmicas de enxergar a realidade e o mundo, são, pois, complementares: ciência e tradição. A partir dessas ideias desenvolvemos a reflexão a seguir sobre uma experiência de ensino no interior da floresta acreana.

Vale destacar que a metodologia utilizada para o relato que segue, apoiou-se na observação participante, com os critérios de uma pesquisa-ação. Este tipo de abordagem se enfeixa na perspectiva qualitativa. Para Thiollent (1985, p. 14), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. Baldissera (2001, p. 5) explicando a estrutura da pesquisa-ação diz que é necessário “estabelecer uma relação entre o conhecimento e ação”, bem como

uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. (BALDISSERA, 2001, p. 6)

Os sujeitos envolvidos eram alunos de uma turma de letras, participantes de um programa especial de formação de professores. Eram, portanto, professores em formação, residentes na zona rural ribeirinha do interior do Acre, que atuam nas comunidades como docentes do ensino fundamental, e, no período de recesso escolar, se deslocam para o centro do município (Porto Walter), onde recebem a formação, de forma modular, com professores, em sua maioria, ligados ao Campus da Floresta da UFAC, que se localiza na cidade de Cruzeiro do Sul, que é a segunda maior cidade do Acre, e onde funciona um campus avançado da UFAC, com pelo menos 12 cursos, sendo 5 de formação de professores. A escola das narrativas constantes neste trabalho se deu em razão da significância das falas no que se refere à relação entre filosofia e vida, e também, daquelas que expressam os modos pelos quais se constitui a identidade deste grupo de professores/alunos. Visando preservar o anonimato dos sujeitos, escolhemos nomes fictícios, conforme os costumes regionais. Falam aqui: Madalena, Francisco, Moisés, Messias, Nazaré e Marina, que dialogam com os textos de Mia Couto (2009), Jorge Luiz Borges (1975) e, no plano filosófico, com Walter Benjamin (1987).

1. CONHECIMENTO CIENTÍFICO X SABERES DA TRADIÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Em uma experiência de formação de professores, no interior do Acre (norte do Brasil), chegamos com os livros acadêmicos, para ensinar Introdução à Filosofia, em um curso de Pedagogia, oferecido a professores de zona rural (difícil acesso), às margens do Rio Juruá. Não sabíamos ainda, mas aqueles professores em formação acumulavam histórias para contar, sobre uma realidade comum: precária formação de base; insuficiências de meios para ensinar; dificuldades de acesso a bens culturais, como livros, filmes, casas de cultura, formação continuada, etc. Cada um que dizia de si, dizia, pelos demais, o conjunto das carências enfrentadas no dia a dia de professores das margens dos rios.

Calejados pelo pragmatismo acadêmico, as narrativas de alunos se tornavam incômodas interrupções das aulas; corte mortal na organização racional do pensamento, irritantes falas que contam histórias. Mas os alunos/professores não esgotavam o seu repertório e queriam falar. Vez ou outra, entre uma explicação filosófica e a descrição de uma corrente de pensamento, uma voz se fazia ouvir:

- Professor, lá onde eu moro, as árvores também escurecem o dia. A gente vive na sombra. A gente não distingue bem o movimento do rio; quem entra, quem sai, o que chega nas canoas. A gente só sabe notícias quando chega um visitante, que senta e conta as novidades. A história dessa caverna de Platão, parece com a vida da gente. Lá, também, a gente tem medo de sair pra cidade. Muitos nem nunca saem. (Nazaré, 2016)

Uma conexão quase plástica, construída com o olho, não com as amarrações da reflexão

filosófica. Uma história que conecta o mundo grego à vida imediata na floresta profunda. A percepção dos elos entre tradições, uma voz que faz saltar o tempo, que num voo sem escalas, deixa para trás tudo que é revolução científica, tudo que é técnica, todos os feitos humanos para encontrar-se, discursivamente, com o seu próprio mundo. E volta a inquietação dos professores: como desenvolver o programa do curso, entre gente que prefere falar de si? Como cobrar nas avaliações de conteúdo, a parte subtraída nas contações de história?

Os estudos acadêmicos aleijam o ouvido, a dinâmica da vida moderna, compromete o olhar. A velocidade da vida urbana, atrofia o andar. Então, ficar parados, ouvindo e vendo a realidade estacionada pela palavra que a quer frear, denota sentimentos confusos. Algumas vezes se levantaram para reclamar: “basta começar a ler para me dar sono”. (MESSIAS, 2016). Isso dito, justifica os olhares pálidos, tentando, atentamente, acompanhar o desenrolar das explicações teóricas, sobre o pensamento dos filósofos. Muitas vezes a sonolência motivou inquietações tais como: Perda de tempo? Inabilidade de lidar com a vida prática? Incapacidade de articular ciência e vida? No mais das vezes a discussão sobre esses pontos apontou para a realidade simples, de uma vida pacata, à margem dos hábitos de leitura e construções hermenêuticas. Fomos, desde cedo aprendendo o que o adágio popular já ensinara: “o hábito faz o monge”.

O movimento posterior ao choque, primeiramente, nos levou de volta à teoria. Impossível que a narrativa filosófica não tivesse produzido nada sobre o universo da memória. O que significa falar, contar, narrar histórias em um mundo que não sabe mais ouvir, nem ver, nem parar diante de um fato prosaico da vida? Lembramos que a vida acadêmica é um constante revisitar da memória. Do que se leu, do que se ouviu, das coisas que o pesquisador viu mundo à fora. Uma explicação filosófica é um exercício de busca, sobre as lembranças marcantes, gravadas em algum momento da trajetória acadêmica, ou então, resulta do desfiamento das inúmeras correntes e conceitos apreendidos, e que formam potência explicativa. Falar exige memória. Dá-se no juntamento das coisas já ditas, na construção de uma coerência, na reconstrução dos fatos à luz do fim de uma história. Acontece que no caso em tela, a história não dava sinal de findar-se. Uma história puxava outra, e a teoria, cuja pretensão é enfeixar a realidade em categorias, recuava não por incapacidade explicativa, mas por falta de espaço para reivindicar seu lugar. As histórias são vigentes e por isso, precisam ser contadas. Revisitar Sócrates e imitar o seu propalado gosto pelo discurso ou reabilitar de Platão o gosto pela palavra que forma o *logos*, pareceu desnecessário, pois a dinâmica de alguém que habilita-se pelo conhecimento, se apossa da capacidade discursiva e então retorna à Caverna com a determinação de transmitir as verdades negligenciadas pelos moradores, parece que seria uma estratégia esgotável em pouco tempo; esses mesmos professores-alunos-contadores de história, eram, eles mesmos, o personagem que tem o que dizer, para os que habitam a floresta. Eles ensinam o que sabem. Conduzem, portanto, conhecimento, valores e determinação para construir uma vida mais digna.

2. APROXIMAÇÕES BENJAMINIANAS: A NARRATIVA QUE MORRE E VIVE

Assim como a moça que conectou Atenas à floresta, demos um salto temporal, para encontrarmos com Walter Benjamin. Era com esse autor que teríamos que dialogar, para compreender o fenômeno

que nos angustiava nesse início de trabalho, na zona ribeirinha do Acre. O autor frankfurtiano (1892-1940) escreveu um texto chamado o Narrador (1987) e essa poderia ser a chave para interpretar o sentimento de que a arte de narrar “se distancia cada vez mais” (BENJAMIN, 1987, p. 197). Para Benjamin, o narrador é alguém que não se faz presente enquanto nos apresenta o que descreve. Ele vem de longe, narrando o *pós facto*. Pensamos que aquelas vozes que diziam de si, traziam também o que vem de longe, que atravessou gerações, guiando a vida dos povos da floresta. Eram, portanto, vozes legítimas, as narrativas. Nossa experiência era invertida: dos professores é que veem de longe, e para compreender os traços do que era narrado, implicava ocupar, estrategicamente, um lugar apropriado, para que o que esteja sendo contado não se desfoque, produzindo monstros, em vez de formas agradáveis ao olhar. Era preciso afinar a perspectiva, encontrar o jeito certo de ver, como quem tenta enxergar pelo buraco da fechadura.

Entendemos que o lugar que se ocupa – tanto social como físico - é assim, elemento definidor do que e da forma como se enxerga o mundo. Posicionar-se no ângulo e distância favorável. O sujeito caça, olha, fecha e dilata a pupila, procura posicionar o corpo no melhor lugar para enxergar o que se projeta fora do seu domínio corporal. Os fatos da vida não são unicamente produtos do presente, da vida imediata, mas se constroem num *continuum* temporal, vindo de longe, da própria história, como produto humano. Resultam das experiências vividas, daquilo que a humanidade ousou fazer, de bem e de mau, em sua caminhada histórica. Soltos nas curvas da história, esses episódios precisam ser resgatados, recontados, narrados, para compor o diagnóstico dos feitos humanos. Dessa forma, olhar o que se esconde, investigar nos fulcros deixados na caminhada, visitar personagens do passado, interpretar o sentido de seus atos e os indícios de seus valores e sentimentos, implica compromissarse com a verdade do mundo dos homens.

A narração é consubstanciada pela memória. Sem o recurso das lembranças, não se resgata o passado. Mas sem a palavra que narra, impera o não dito, o silêncio, o esquecimento. E memória é artifício para armar, é jogo que se monta, como a um quebra-cabeças. A memória é composta por peças, fragmentos, pedaços. Cada um contribui com um pedaço, um fragmento. Isso nos leva a algo fundamental no trabalho com a memória: nenhum pedaço pode ser descartado, e, simultaneamente, nenhum dará conta do todo. Se o fragmento individual é fundamental, o relato coletivo, o quadro montado a partir dos pedaços e fragmentos de cada um, é essencial. Não esperamos, porém, que este quadro, este quebra-cabeças montado a partir de pedaços de memórias individuais, cobre uma coerência, forme um todo organizado no final. Esta é a diferença fundamental entre o jogo da memória e o jogo de armar, de montar – um quadro, um quebra-cabeças, uma torre – que sugere, no final, a legibilidade, que mais do que sugere, comprova que, a partir de fragmentos, é possível termos um final coerente e inteligível. Não há nenhuma garantia de que, quando armarmos o quebra-cabeça da memória, surja algo coerente e completo. Isto é uma falha? Um defeito? Não, necessariamente. Apenas sugere a incompletude necessária do trabalho com a memória. Então, a memória que se arma no jogo das composições, para se fazer entender, precisa da junção dos pedaços. E nos arma, nos deixando mais fortes e nos habilitando para algumas lutas, já que é arma.

Benjamin (1987, p. 197) ressenete-se por constatar que “a arte de narrar está em vidas de extinção”. E enquanto padece de esquecimento, a fraca memória nos (des)arma. Se a experiência de

narrar se extingue no presente, o passado se enterra nos funerais da memória amnésica, que perde os registros dos acontecimentos reais e imaginários de todo percurso da humanidade. Na verdade, as experiências humanas só tem importância social enquanto podem ser transmitidas e, assim, conhecidas. Foi assim que se propagaram as descobertas científicas, os desenvolvimentos técnicos, foi bem assim que se deu conhecimento a sentimentos e emoções vividas no plano dos afetos trazidos à memória pelas narrativas da literatura. As insuficiências das habilidades narrativas são atestadas por Benjamin quando se refere ao embaraço detectado entre os grupos, quando estes são desafiados a relatar experiências. Para este autor, a crise, que à primeira vista se endereça à capacidade narrativa dos sujeitos, é, na verdade, efeito da explosão das ações da própria experiência. A vida imediata, que em tese produz experiências entre as pessoas, está empobrecida de componentes relevantes que mereçam ser transmitidos entre os indivíduos.

Trata-se de um paradoxo moderno. As habilidades de narrar estão deficientes, mas ainda que estivessem ativas e plenamente potentes, não teriam o que narrar. Benjamin destaca, com intuito ilustrativo, que “no final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável”. (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Nesse particular, vivenciar a guerra de trincheiras implicava, não na construção de estratégias, de experiências eficientes para a vitória, mas apenas na manipulação de máquinas e na perfilação a um roteiro pré-construído, mediante o qual, os comportamentos se repetiriam na medida das necessidades da guerra. As ações dos combatentes eram previsivelmente as mesmas: municiar as armas, apertar gatilhos, confirmar a queda do inimigo. Este roteiro, era o mesmo narrado anos depois “na enxurrada de livros sobre a guerra (que) nada tinham em comum com uma experiência transmitida de boca em boca” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Isso decorre como resultado das observações empíricas empobrecidas, porque os soldados teriam tido apenas o olhar como testemunha. A narração desses fatos não acionaria os recursos da memória, a retomada nostálgica de acontecimentos construídos estrategicamente, elaborados racionalmente, pois teriam sido captados apenas pelo olho, que testemunhou os acontecimentos como débil rotina dos campos de guerra.

Por que a capacidade de narrar está definhando? Quais razões comprometem a extensão real do reino narrativo? Para Walter Benjamin (1987, p. 198) “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”, entre os quais se destacam aqueles que tem muito o que contar. E quem acumula repertório para narrar, em geral, é gente que vem de longe, trazendo mundos e episódios novos, curiosos, desconhecidos e por isso mesmo, interessantes para quem ouve. Por outro lado, a distância temporal também permite ao narrador agregar fatos recompostos pela memória, redesenhados, recriados pela criatividade, vontades e desejos. O narrador é um recolhedor de fatos. Ele coleta os que estão expostos em uma boa colheita, mas imagina e cria outros, seja imaginativamente, ou na tessitura das experiências das quais tenha sido testemunha. A distância temporal, afastando o narrador da frieza das informações, permite-lhe formar juízo sobre os acontecimentos, destacando-se, assim, como alguém capaz de exprimir ensinamentos morais, sugestões, normas de vida. “O bom narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Eis, aí, uma das razões do esfacelamento da capacidade narrativa: “‘dar conselhos’ parece hoje algo antiquado” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Essa constatação

desprende-se do empobrecimento do fluxo das experiências. Sem estas, não há composição possível de enredos, nem um corpus a ser transmitido narrativamente, mesmo por que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. (BENJAMIN, 1987, p. 200).

A evolução secular das forças produtivas tem uma cota de responsabilidade no empobrecimento do contato e nas trocas de sensibilidades. O período moderno institui formas culturais que se amparam no desenvolvimento da técnica e se projeta sobre a vida das pessoas, alterando o cotidiano e as formas de representá-lo. O surgimento do romance, por exemplo, está estritamente ligado ao desenvolvimento da técnica da produção do livro, ou, antes, com a invenção da imprensa. A propagação do romance altera sobremaneira as formas de prosa, pois ele compõe-se não de dados oriundos das experiências, como nas narrativas – contos de fadas, lendas, novelas -, mas organiza-se na segregação do autor, que se isola por não poder “mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes [...] não recebe conselhos nem sabe dá-los” (Benjamin, 1987, p. 201). Identifica-se, assim, à lógica da burguesia ascendente, e por isso é tão bem recebido, enquanto portador de um conteúdo vinculado à nova sensibilidade burguesa. Esta por sua vez, sedenta de novidades, desejosa de consolidar e ampliar sua cosmovisão, bem como de valer-se do tempo livre para o prazer e bem-estar, abandona o gosto pelo romance e toma como instrumento mais importante de sua formação, não a cultura, mas a informação.

A fórmula da informação é descrita por Villemessant, citado por Benjamin, com a seguinte explicação: “Para meus leitores [...] o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri”. (VILLEMESSANT, citado por BENJAMIN, 1987, p. 202). Esse quadro demonstra o interesse dos leitores pelos acontecimentos próximos, por aquilo que pode ser verificado imediatamente, que trate de coisas compreensíveis, palpáveis, plausíveis, desviando-se do miraculoso próprio das narrativas da tradição e até mesmo dos romances. Segundo Benjamin,

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1987, p. 203).

A informação é apenas um momento da apresentação do fato e só tem valor enquanto for à expressão da novidade, esgotando-se no próprio momento em que se apresentar. A narrativa, não. Ela mantém sua força na memória do narrador, que reconfigura os fatos com os componentes que traz de um longe temporal e físico. O dom narrativo consolida-se na arte de contar repetidas vezes. O narrador opera como o artesão, que imprime a sua marca na obra de arte, superpondo diferentes camadas sobre a superfície de sua produção. Essas camadas trazem a marca dos fragmentos de memória de outros narradores, que resgatam, no que contam, aquilo que a memória é capaz de reter de audiências passadas sobre um mesmo episódio. Para isso acontecer, é preciso ouvidos que as ouçam, sujeitos que esqueçam de si para gravar o que está sendo narrado.

3. NARRATIVAS QUE SUSTENTAM IDENTIDADES DO SER DOCENTE

A despeito das decepções de Benjamin quanto à capacidade de narrar histórias, algumas comunidades ribeirinhas elegeram a teia narrativa como o elo de ligação entre conhecimento e vida. Os fatos vividos e narrados são o veículo que sustenta as identidades. Cada um que fala de si, posiciona-se sendo, marcando seu lugar no mundo e dando-se a conhecer. As operações de montar os episódios isolados, construídos ali, em sala de aula, revelaram o ser professor nas comunidades ribeirinhas. Desnudaram-se representações. Expressaram trajetórias de vida, que embora particulares, quando armados com os artifícios das memórias, compuseram um contexto de sentidos. Ser professor em comunidades ribeirinhas implica superações tais como aquelas da célebre metáfora platônica do mito da caverna: desejar saber, superar as dificuldades do percurso, conquistar o conhecimento, assumir o compromisso pedagógico de socializar o que sabe, e, principalmente, enfrentar as agruras do processo de ensinar aos que ficaram presos à sombra da mata densa.

Retomando o mito da caverna, talvez pudéssemos, em tons metafóricos, usar a floreta como a caverna que aprisiona homens e mulheres. No dia a dia, por exemplo, ouvimos relatos do grau de felicidades de uma professora ribeirinha ao ver seu nome na lista dos aprovados para cursar o nível superior. Diz ela: “ - Professor/a, nós ficamos tão felizes, eu e meu marido. Porque era meu sonho entrar numa universidade. Aí, quando vimos meu nome lá, nós se (sic) abraçamos, nós choramos, nós rimos, nós pulamos [...]”. (MARGARIDA, 2016). Que voz é essa que representa um sentimento vivido por todo um grupo? Que razões justificam esse contentamento que, embora legítimo, esconde, atrás de si, uma determinada expectativa com relação ao conhecimento acadêmico, que, desse processo, será construído para somar-se aquilo que eles já sabem fazer nos seus contextos de atuação? Um desenho materializado! Mas o que justifica o desejo de frequentar uma academia formal? Durante o processo, saberíamos das expectativas quanto a efetivação no serviço público, ao status de ser professores/as formados/as, da autoridade dada pelo conhecimento formal. Mas, e como fica o conhecimento acadêmico? Esse conjunto de alegrias e esperanças, eram algo tão concreto, que balançou a nós, professores: trazíamos em mãos uma forma de saber, rígido, acadêmico, organizado em formas padrão, tanto nos textos, como nos procedimentos de ensino. Mas vozes iniciais, marcadas com os traços da floresta, em muitos casos sinalizavam um déficit gramatical, lexical, ortográfico, cultural, etc. Poderíamos propor mudanças na forma e no ritmo da fala desses sujeitos?

Essa percepção, apontou uma conexão até então negligenciada pelos professores, formados sob parâmetros racionalistas, que tem por matriz a construção de generalizações que extrapolem o âmbito do particular. O ideal filosófico é o encontro do espírito absoluto, a partir dos entes em si. As abstrações, que formam conceitos, eis o grande ideal da tradição filosófica. Contudo, ali, os fatos saltavam de boca em boca, a memória era chamada a olhar para o passado, e não para um futuro eminentemente abstrato, e por isso, incerto. As histórias estavam sendo ditas e esses fragmentos, embora à expressão de uma realidade simples, não se distanciava dos universais desejos da humanidade: sobrevivência, felicidade e paz, e, tudo isso ligado ao sentimento de preservação da vida.

Em uma certa tarde, o clima da prova movimentava ânimos e temperamentos. Os 40° na sombra, subiam um pouco mais com o arrastado das cadeiras e com a poeira que levantava do chão de cimento pintado. Os/as alunos/as sentaram, se abanando com folhas de papel, e depois da

confusão inicial, um silêncio sepulcral se impôs. Eles liam, reliam, olhavam disfarçadamente para os colegas do lado, respiravam fundo, retomavam a leitura, escreviam, apagavam, tudo num movimento cadenciado, medroso. Num dado momento, uma aluna (MARINA)quebrou o silêncio, levantou-se, dirigiu-se à mesa do professor e disse: - *Tome, professor. Terminei.* Surpreso com o exíguo tempo para a resolução das questões, insisti: - *Tem certeza?* Ela: *Sim, senhor!* Dei uma olhadela rápida na prova, constatando os espaços em branco. Chamei-a mais perto: - *Você não respondeu às perguntas. Não vai conseguir a nota, assim.* Ela: - *Não tem problema, não senhor!* Então, cochichei com ela, explicando cada uma das questões. Pedi que retornasse à cadeira para continuar a prova. Acho que ela se irritou com minha insistência, pois então, quebrou todo o protocolo, até ali levado à risca, e em voz alta e clara, me explicou o que a perspectiva acadêmica não gosta de enxergar: Ela:

- Professor, eu não sei responder não; eu não sei essas coisas não! O senhor sabe como eu aprendi a ler, professor? Eu aprendi a ler, pedindo “obséquio” a quem subia o rio. Eu morava à beira do rio, e sempre que subia alguém nas canoas, eu pedia livros, folhetos, qualquer coisa que eu pudesse ler. Ai, eu aprendi a ler. E quando já sabia, fui convidada para ser professora. Aí eu comecei a ensinar. Então me colocaram para fazer cursos. E por isso eu cheguei aqui, mas eu não sei de nada, não, professor. (MARINA, 2016)

Enquanto a aluna/professora falava, os demais levantaram o lápis. Ouviam atentos, meneando a cabeça, como se afirmassem a veracidade daquele testemunho. A filosofia, então, murchou, recolheu-se nas frestas da tradição, silenciosa, atenta ao que havia acabado de aprender. Os manuais acadêmicos denegam a realidade como fonte de saberes. O currículo acadêmico propõe planificações dos sujeitos, como se todos compartilhassem as mesmas condições objetivas de vida e de oportunidades. A honestidade de Corina, não diminuía seu fazer docente. O fato de não conseguir, naquele momento, dominar habilidades de escrita e generalizações filosóficas, não a tornava menos professora. Seus muitos alunos, hoje são letrados. As comunidades por onde passou ensinando, contaram com seus saberes como instrumento emancipatório. E, naquele momento, seu grito/desabafo, libertou outras vozes. Mais um quis falar. Encorajado pela narrativa de Corina, contou sua saga:

No seringal não existia escola. Na verdade eu via escola quando eu vinha a pra Porto Walter ou Cruzeiro do Sul [...] inclusive na foz do Tejo tinha uma. Em Porto Walter tinha um colégio [...] eu olhava... vontade de estudar no colégio, mas naquela época não tinha; A gente estudava nas casas e os pais pagavam os professores. Os professores se reuniam numa casa; aquela pessoa que tinha um saber melhor e ela era angariada (sic) pelos pais das crianças... Via como uma pessoa inteligente, que tinha condições de ajudar e então pagariam essa pessoa, e essa pessoa trabalhavam na sua própria casa, pra dar as aulas. [...] Era o morador mesmo da comunidade, aquele que tinha mais saber e ele era estimulado pelos pais pra que pudesse ajudar aquelas crianças naquela comunidade a também aprender ler. (MOISÉS, 2016)

Observei que os alunos haviam se desligado da prova. A coragem de Corina reabilitou a memória, que agora fervilhava em gestos inquietos. Cada um levantava a mão, com mais uma história para contar. Outro aluno contou que era seringueiro, desde menino. Ajudava o pai nas estradas de seringa. Conheceu a escola, não como *locus* de ensino-aprendizagem, mas como espaço improvisado em práticas heterodoxas. Ele conta assim:

Eu me lembro como se fosse hoje. Meu pai tinha bastante menino. Ele foi acertar o preço com a professora e ela disse que era um valor de cinco quilos de borrachas pra todos os

alunos. Então meu pai não tinha essa condição toda. Foi negociada... então passou pra três quilos de borracha pra cada aluno. Então nós éramos quatro naquele momento e aí se pagava o professor. Mas não tinha dinheiro na época, não tinha dinheiro, ninguém nem conhecia dinheiro. Então se pagava com borracha, se produzia o príncipe (sic) e quando era no final do mês, aí os pais da gente ia lá e pesava a borracha e se tivesse saldo já deixava e descontava pro outro mês. [...] Não podia ficar devendo porque também é o trabalho daquela pessoa, e aquela pessoa precisava receber e era pago com borracha. Não se pagava com outra coisa ... com carne, galinha, roupa ... não se pagava com nada, só com borracha porque na época o ouro era a borracha, e só se negociava com a borracha. A borracha era o dinheiro. Não tinha outra coisa. (FRANCISCO, 2016)

Ou seja, seu processo de escolarização se deu nas negações do que forma a escola como *locus* privilegiado para o processo de ensino e aprendizagem, que é: ter um local adequado, um corpo pedagógico e administrativo responsável pelo processo de escolarização, recursos didáticos, condições de trabalho, e o principal, vínculo institucional com o Estado.

A travessia do baixo para a terra-firme é ambição complexa, no interior da floresta. O homem ribeirinho reside à beira do rio, pois é dali que vem a maior parte dos suprimentos que precisa para viver: a pesca, a adubação da terra, a navegabilidade para outros mundos, as visitas que passam, as notícias que circulam pelas águas rio acima, rio abaixo. Afastar-se para a terra firme, dispor-se a pisar e ocupar outro território, onde operam outras linguagens e novos sentidos é uma empreitada que exige a coragem civil próxima da autonomia abraçada pelo prisioneiro que se libertou da caverna, na famosa alegoria platônica. Oliveira (2016) descreve a construção de saídas elaborada pelos povos da floresta, como “varadouros”, que encurtam caminhos e podem permitir o fluxo do ir e vir entre comunidades isoladas entre si, ou entre cidade/campo ou campo/cidade. Nas comunidades ribeirinhas do Alto Juruá, por muito tempo, a escola não chegou, o professor não veio, o material didático não navegou rio acima, mas o ímpeto pelo conhecimento não esmaeceu.

Retornemos aquela tarde calorosa – uma verdadeira sauna que dura 10 horas de aula diárias, numa calor de tirar o sossego e molhar os rostos. Uma atividade formativa que beira a atividade física. O processo de avaliação da aprendizagem, naquele dia virou, espontaneamente, uma aula. Os alunos pinçavam fatos, lembranças, acontecimentos, situações, e se colocavam como sujeitos de um contexto, que embora penoso, produziu boas histórias de superação. Eram esses os fatos que importavam ensinar aos professores da universidade que se revezariam durante o curso de Letras. Os alunos queriam ser conhecidos, e não apenas, conhecer.

Naquela tarde, o trabalho foi com a memória, e não com a tradição. Os fatos vieram aos pedaços, fragmentados, incompletos. Fomos levados a pensar que mais fácil para aquele grupo, e para o professores, era esquecer, pois se assim fizessem, os professores cumpririam seu plano de curso e os alunos, esquecendo, evitariam lembranças mórbidas, de uma vida dura, enfrentada assim desde tempos imemoriais. A história da colonização do Acre, o processo de anexação do seu território ao Brasil, a peleja dos seringueiros contra os seringalistas, tudo era penoso, de recordar. A forma como os homens da floresta ocupam, habitam e protegem o longínquo campo de mata e água, é cheia de narrativas funerárias. Tivemos que lembrar a importância do esquecimento, para o pensamento, para a liberdade. Recordamos um romance magistral do moçambicano Mia Couto sobre e memória

e a importância do esquecimento para que a gente continue vivendo. Chama-se *Antes do Nascer do Mundo*. Nesse livro, Couto conta a história de uma família, composta pelo pai (Silvestre Vitalício) e seus dois filhos Mwanito, (o mais novo) e Ntunzi (o mais velho). Mwanito é ainda uma criança, mas já traz a marca da perda da mãe, Dordalma, e vive um difícil relacionamento com o pai e um solitário distanciamento do mundo. A distância entre os dois não é física, mas opera-se pelo silêncio de não dizer palavras, de não falar sobre fatos, sobre a vida, sobre as lembranças. O silêncio sobre os episódios vividos, mata toda e qualquer vida para além de Jerusalém. Esse lugar é um pedaço da savana de Moçambique devastado pela guerra, sob o qual recaem todas as misérias, a pior delas, a solidão, das pessoas e de Deus, que esqueceu esse lugar. Para Silvestre Vitalício o mundo acabou quando ele perdeu Dordalma. O suicídio da mulher tirou dele o direito sobre a vida; sobre a dela, sobre a sua própria e sobre a dos dois filhos. Então, era melhor esquecer um mundo que acabou. Ou ao menos acabou para eles. Já que nada tinha sentido Dordalma, Vitalício mudou de nome, endereço e fé. Jerusalém era todo o mundo de Mwanito, que não conhecera outro e cujos sonhos não aprenderam a viajar. Ele era vigiado todo dia por seu pai, para que não lembrasse do passado. Ele negava-se a conversar, a rememorar, a lembrar. Cabia a Mwanito apenas sentar à varanda da casa, e, enquanto seu pai olhava o nada, ele apenas “afiava silêncios”. Apenas negando-se à memória, Silvestre Vitalício podia continuar vivendo e fazer viver aos que lhe restaram. A vida na savana não se entrelaça com os sentidos da vida da cidade. Melhor esquecer. Lembrar, é dor, saudade, morte vista pendurada em árvore seca. Lembrar é proibido. Mwanito que trate de esquecer. Lembramos do romance de Mia Couto para registrar o quão pode ser redentor o recurso do esquecimento. Esquecer pode ser a chave para seguir em frente, quando as lembranças amargam a alma e amortecem as forças. Pode-se culpar os órfãos por suas histórias funerárias?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lembranças dos povos da floresta, são duras memórias. Violências, tristezas, subtrações, gritos e silêncios. Silêncios mais que gritos. Afinal, quem ouve as histórias e memórias desses professores? Parece aquilo que nos lembra Benjamin, que as pessoas não sabem contar mais. E só eles sabem suas lembranças. No Brasil, em geral, os pobres são invisíveis. Não se enxerga o engraxate enquanto ele dá brilho nos pés dos remediados; não se enxerga a empregada doméstica como gente de direitos; não se vale do biscateiros a não ser para quebrar os galhos do dia-a-dia, mas eles não são ninguém. Seus corpos, são corpos-nus. Sobre eles, nem os próprios, tem domínio. Os corpos são de quem paga.

A esfera política sabe disso desde que o Brasil se entende. E paga, e compra, e corrompe e esquece. E os faz silenciar. Tem facilidade de esquecer o produto que adquire. Então, lembrar, rememorar, é coisa que cada um faça por si. Generalizações e estatísticas, são as ferramentas de leitura da realidade.

Jorge Luiz Borges, no conto *Funes, o Memorioso*, apresenta Irineo Funes, um personagem condenado a nada esquecer. Ele é a memória plena, e por isso, padece, pois cada lembrança é única, diz respeito a cada situação, que ele vai registrando na conta de unicidade de cada experiência. Sem

possibilidades de generalizações, Funes assusta aquele que narra sua história, que diz:

nós percebemos três taças em uma mesa; Funes, todos os brotos e cachos e frutas que se encontravam em uma parreira. Sabia as formas das nuvens austrais do amanhecer de trinta de abril de 1882 e podia compará-los na lembrança às dobras de um livro em pasta espanhola que só havia olhado uma vez e às linhas da espuma que um remo levantou no Rio Negro na véspera da ação de Quebrado. Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada a sensações musculares, térmicas, etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entresonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro, não havia jamais duvidado, mas cada reconstrução havia requerido um dia inteiro. Disse-me: Mais lembranças tenho eu do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo. E também: Meus sonhos são como a vossa vigília. E também, até a aurora; Minha memória, senhor, é como depósito de lixo. Uma circunferência em um quadro-negro, um triângulo retângulo; um losango, são formas que podemos intuir plenamente; o mesmo se passava a Ireneu com as tempestuosas crinas de um potro, com uma ponta de gado em um coxilha, com o fogo mutante e com a cinza inumerável, com as muitas faces de um morto em um grande velório. Não sei quantas estrelas via no céu. (BORGES, 1979, p. 477)

Com os alunos que encontramos, o jogo é de uma memória que seleciona, escolhe os episódios e os reatualizam, como que a lembrar que a floresta, a distância e o abandono público já os esqueceu demais. Diferentemente de Funes, a memória não era uma constante, que os perseguia perenemente. A prática narrativa é comum entre os povos ribeirinhos. Distante dos grandes conglomerados modernos de comunicação, resta a palavra, que vai se tecendo a outras palavras, se enfeixando e fortalecendo como narrativa e avançando pelas águas dos rios, entrando nas comunidades pelos igarapés e consolidando todo um imaginário, que colore-se com as tintas e pinceis dos povos da floresta. Mas aí, eles estão falando entre si. São coisas que eles já sabem, já dominam, e só falam muito, por não ter muito sobre o que falar, a não ser sobre a prosaica e simples vida da/na mata. No espaço da universidade, quem comumente fala são os professores. Eles trazem o que dizer pronto, anotado em folhas e papel ou rabiscado nos livros que carregam nas malas. Os alunos, vale que se diga, gostam de ouvir o que os mestres têm a ensinar. Eles têm clara noção da defasagem que precisam superar durante o período de duração do curso. Mas, em uma certa hora, só ouvir cansa. A disciplina de Introdução à Filosofia apresentou-se como campo fértil, para semearem o que sabem. Então falaram. Precisaram fazê-lo, para mostrar quem são, para revelar sua identidade. Então, pinçando suas partes, formaram um todo, claro, conciso, didático, capaz de dialogar, em grande parte, com o conjunto das tradições epistemológicas legado pela filosofia.

Os episódios que os constitui professor, nos ensinam a compreender que as trajetórias de formação não são homogêneas, e nem se processam em esquemas padronizados, nem na seleção de seus atores, nem nos procedimentos de ensino. São múltiplos os caminhos que levam à escola. Um aluno apontou, que, em sua futura formatura, terá que agradecer assim: - *agradeço a minha mãe e ao meu pai, pois cada deles, do seu jeito, me ensinou o gosto pela escola.* (FRANCISCO, 2016). Ele explicou isso: a mãe o incentivava com gestos e palavras; o pai, que bebia, mostrava a ele que ou ele estudava, ou seu futuro seria entre a cachaça e o roçado. De jeitos diferentes, cada um ensinou uma lição.

Essa foi uma experiência profunda e rica, de troca de saberes e experiências. Tempo de resgate das narrativas de professores, do contar mais, do dizer de si na junção do saber escolar com o tradicional. Provavelmente os defensores do cânone epistemológico, tenham a dizer que o fazer filosófico exige

frieza, objetividade e postura hermenêutica, para desvendar as, por vezes, impenetráveis ideias dos renomados pensadores. Entretanto, os processos e ensino, se diferenciam dos mecanismos de aprendizagem. O rigor conceitual do pensamento filosófico, deve ser apreendido, embora para isso, existam muitos e diferentes processos. Os modos de ensinar, devem pressupor, primordialmente, disponibilidade do diálogo, o que, nesse caso, trouxe o acréscimo, não só de posicionar os professores frente aos contextos vividos pelos alunos, mas também de suprir insuficiências a respeito de uma realidade simples e complexa ao mesmo tempo.

As espontâneas narrativas dos alunos, naqueles dias ressuscitam os sentidos das vidas ribeirinhas, a partir do resgate de quadros, que, juntos, denotam a identidade de todo um grupo. Foi do silêncio que brotou *a coisa*. Não um silêncio passivo, receptivo e neutro, mas um silêncio inquieto, que quer romper-se a qualquer tempo, para comunicar, que em sua estrutura, há palavras a serem ditas. O silêncio nem sempre é covarde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa ação: uma metodologia do ‘conhecer’ e do ‘agir’ coletivo. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001

BENJAMIN, Walter. “O Narrador”, in: **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. S. Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das Trocas Simbólicas**. Perspectiva, 5. ed. São Paulo, 2003.

BORGES, Jorge Luis. “Funes, o Memorioso”, in: **Prosa Completa**. Tradução de Marco Antonio Franciotti. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979, vol. 1. p. 477-484.

COUTO, Mia. **Antes do Nascer do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do Método e ensaios**. Paulo Ruben Mariconda (Org). São Paulo, Ed. Unesp, 2018.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues. **Formação e Vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá-ACRE**. 202 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2012

OLIVEIRA, Amarílio Saraiva. **O Programa Asas da Florestania Fundamental: encurtando caminhos entre governo e povos da floresta**. 166 f. Dissertação. (Mestrado em Letras: linguagem e identidade). Universidade Federal do Acre, 2016.

PETITAT, André. **Produção da Escola/produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROCHA, Cleidison de Jesus. **Identidade e imaginário ribeirinho: a reinvenção dos papéis sociais a partir da escolarização improvisada em práticas heterodoxas**. Revista COMMUNITAS, v. 2, p. 263, 2018.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

PEDAGOGIA DO AFETO E NEUROEDUCAÇÃO



ELIANE MARIA DE ANDRADE

Grupo Rhema de Educação
<http://lattes.cnpq.br/0390717184928128>

DIEGO DA SILVA

Grupo Rhema de Educação – Centro Universitário
Campos de Andrade
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4438909P3>

RESUMO: Este artigo, de natureza descritiva através de estudo bibliográfico, tem como objetivo articular um diálogo entre neuroeducação e afetividade como dimensões mutuamente inseparáveis. O campo da neuroeducação é de uma inusitada importância, quando se estuda o comportamento humano e se comprova que determinadas estratégias utilizadas no processo de ensino são eficientes na reorganização do sistema nervoso central, produzindo novos comportamentos. É necessário compreender o funcionamento neurológico, o desenvolvimento e a maturação cerebral para que possamos conhecer e desenvolver o potencial cognitivo de um indivíduo para as funções relacionadas a linguagem e a aprendizagem. A responsabilidade dos professores é contribuir para a formação da personalidade do estudante, não há possibilidades de se construir um trabalho sem afetividade. Esta pesquisa aborda reflexões, sobre a neuroeducação e a dimensão afetiva no campo escolar, como é vivenciada e sua influência na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Palavras Chaves: Neuroeducação. Afetividade. Aprendizagem. Docentes.

ABSTRACT: This article, of a descriptive nature through a bibliographical study, aims to articulate a dialogue between neuroeducation and affectivity as mutually inseparable dimensions. The field of neuroeducation is of unprecedented importance when studying human behavior and it is proved that certain strategies used in the teaching process are efficient in the reorganization of the central nervous system, producing new behaviors. It is necessary to understand the neurological functioning of brain development and maturation so that we can know and develop an individual's cognitive potential for functions related to language and learning. The responsibility of teachers is to contribute to the formation of the student's personality, there is no possibility of building a work without affectivity. This research deals with reflections about neuroeducation and the affective dimension in the school field, how it is lived and its influence on the student's learning and development.

Keywords: Neuroeducation. Affectivity. Learning. Teachers.

INTRODUÇÃO

No espaço escolar é que o professor desempenha suas atividades e percebe seus alunos como um todo, surgem laços que poderão afetar todas as partes envolvidas na aprendizagem.

Segundo Relvas (2015) a contribuição da Neurociência torna capaz os professores no fazer em sala de aula, bem como compreender melhor o processo de aprendizagem e “ensinagem” nos

circuitos neurais, a partir do conhecimento dos estudos do sistema nervoso central.

A neuroeducação não é uma nova área do conhecimento. Ela une os conhecimentos da Psicologia, da educação e da neurociência. Uma aprendizagem como forma de modificar comportamentos. A educação é um processo contínuo, educadores podem ser meros transmissores de informação ou estabelecer como objetivo um verdadeiro conceito de educação.

Esse artigo, justifica-se pela necessidade de reflexões sobre a pedagogia do afeto, neuroeducação e como colocar em prática bases fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem no educando. Buscou-se autores que desenvolvem suas pesquisas relacionadas com o tema, e nessa discussão bibliográfica sobre pedagogia do afeto, um olhar diferenciado, afetivo. A educação não pode ser vista como um depósito de informação.

Buscou-se também autores que contribuem explanando sobre neuroeducação. Este tema é atual e vem avolumando sua produção científica com pesquisas de qualidade que vão delimitando um campo novo de interseção da neurologia, psicologia e pedagogia. E o espaço proposto como comum e familiar entre a neurociência e a educação é a neuroeducação.

Deste modo, o artigo tem por objetivo articular um diálogo entre afetividade e neuroeducação para o sucesso do ensino aprendizagem.

PEDAGOGIA DO AFETO

Segundo Puebla (1997) se assumirmos ser educadores podemos contribuir para uma mudança social a partir do desenvolvimento individual e coletivo. Para isso temos que participar da mudança e vive-la como um desafio essencial.

Antunes (2005), afirma que assim com uma criança pode aprender valores e virtudes, é igualmente possível tornarmo-nos melhores pais e professores: para isso basta substituímos o orgulho de imaginar que sabemos tudo pela fragilidade de descobrir que a cada instante aprendemos mais e que a cada passo podemos nos reconstruir. A dimensão pedagógica é de natureza afetiva e dependendo da forma como é desenvolvida produz impactos afetivos positivos ou negativos na vida dos educandos.

Compreendemos então, que afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização.

A afetividade é necessária na formação de pessoas bem-sucedidas, felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo moderno que a cerca. No ambiente escolar, o educador, precisa estar atento, aproximar-se do aluno, é necessário saber ouvir e valorizar experiências trazidas. É extremamente importante deixar o educando expressar suas necessidades e anseios, e é através do afeto que o professor pode dar o primeiro passo rumo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social deste ser em construção. (ALMEIDA, 1999)

Segundo Almeida (1999), as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor – aluno, o afeto está presente. Sendo assim, o olhar afetivo do educador para seus discentes é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto, significa dar credibilidade as suas opiniões, valorizar suas sugestões, observar, acompanhar o seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade e disponibilidade para diálogos.

Pode-se interpretar que o afeto esclarece a aceleração ou retardamento da formação das estruturas neurais. Aceleração no caso de interesse e necessidade, e retardamento quando a situação afetiva se torna uma barreira para o desenvolvimento intelectual.

Partindo, desse pressuposto, vale ressaltar que o papel do docente no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais e da afetividade ganham destaque.

Segundo Naranjo (2015) investir numa didática afetiva é a saída para estimular o autoconhecimento dos alunos e formar seres autônomos e saudáveis. O psiquiatra chileno, Cláudio Naranjo, frisa que quando há amor na forma de ensinar, o aluno aprende mais facilmente qualquer conteúdo. Dessa forma, o papel do educador é levar o aluno a descobrir, refletir, debater e constatar. É essencial estimular o conhecimento de si mesmo, respeitar as características de cada um. Tudo é mais efetivo quando a criança entende o que faz mais sentido para ela.

Do ponto de vista didático, os nossos professores devem ser mais amorosos, afetivos e acolhedores, como um modo mais eficaz de ajudar – todos os alunos – não só os melhores a realmente aprender e assim mudar o mundo.

Em pleno século XXI, o estudo da vida afetiva ainda representa uma lacuna, são poucos os trabalhos realizados nessa área, e as contribuições ainda são pequenas para educação (ALMEIDA, 1999).

É consenso entre os teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, não obstante a divergência quanto a maneira de interpretar suas relações, a indissociabilidade e a relevância dos aspectos afetivos e cognitivos no processo do conhecimento. (ALMEIDA, 1999, p.4)

Chalita (2004), diz que há muitas formas de transmissão do conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto. A cumplicidade entre querer ensinar e se permitir aprender. A troca continuada de experiências, de sonhos, de ideais e de amor. O autor ressalta que o amor é capaz de quebrar paradigmas, barreiras, ranços. É o amor que nos envolve, que nos move.

Evidentemente junto com o amor vem o compromisso, o respeito, a necessidade de continuar a estudar sempre, de preparar aulas mais participativas, de repreender com pertinência, de abusar da paciência. Triste é o educador que já não acredita mais na capacidade de aprendizado, que não se debruça para examinar melhor a peculiaridade de cada aprendiz. Este não ensina nem aprende. A educação é, em todas as suas dimensões, um grande desafio (CHALITA, 2004, p.1).

Nesse contexto, lembra Naranjo (2015) que precisamos de uma mudança da consciência e o melhor caminho é a transformação da educação, por meio de uma nova formação de educadores orientada não só para a transmissão de informações, mas para o desenvolvimento de competências existenciais.

A afetividade é um conjunto de fenômenos que envolvem os seres humanos durante toda vida. “Fenômenos que se caracterizam pelos sentimentos, emoções e paixões, acompanhados sempre de prazer ou desprazer” (GADOTTI, 1999).

O professor consciente mediante seu papel na aprendizagem, percebe a necessidade de percorrer caminhos, diferenciados: a dimensão afetiva. Essa dimensão no âmbito escolar, precisa ser compreendida a ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula traz prejuízos irremediáveis a ação pedagógica.

O docente que se propõe a conhecer a relação entre emoção e desempenho cognitivo terá um importante instrumento para atuar com desenvoltura em situações tipicamente emocionais. Nesse sentido, Thaddeu (2016) afirma que educar definitivamente dá trabalho, pois a informação por si só jamais será suficiente para ajudar um ser humano a cuidar de si e do mundo em que vive.

NEUROEDUCAÇÃO

Os conhecimentos atuais acerca do neurodesenvolvimento e o funcionamento do complexo cérebro-mente interessam à sociedade como um todo. Ao professor, em formação inicial ou continuada, a aquisição de conhecimentos de neurociência o habilita a motivar, a ensinar e a avaliar o seu aluno num formato compatível com o funcionamento cerebral. O cérebro como estrutura natural responsável por aprender é alvo de pesquisas que o abordam sob seus diversos aspectos. A educação ganha importância inusitada, neste momento, quando se comprova que as estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem são eficientes na reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo novos comportamentos.

A aprendizagem é decorrência da neuroplasticidade; o cérebro humano não finaliza seu desenvolvimento, mas reestrutura-se, reorganiza-se constantemente; ideias novas sobre a cognição e o desenvolvimento podem dar novas direções para a educação; a neuroeducação é uma proposta que vem crescendo e se constituindo num campo de intersecção entre educação e neurociência. Nos estudos de Conzenza e Guerra (2011) um fato que chamou atenção dos autores que ministram cursos para educadores sobre os aspectos das neurociências relacionados aos processos da aprendizagem e da educação, é o entusiasmo e a enorme curiosidade em aprender sobre o assunto.

Isso sempre nos pareceu estranho. Educadores, professores e pais, assim como psicólogos, neurologista ou psiquiatras são de certa maneira aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade! Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral. (CONSENZA, GUERRA, 2011. Pg.7)

Consenza, (2011), diz que embora todos saibamos, intuitivamente, o que são emoções e possamos dar exemplos delas, como alegria, raiva, medo, tristeza, é comum haver dificuldade em conceitua-las ou explicar para que servem.

Do ponto de vista que aqui nos interessa, as emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou significativo em um determinado momento na vida de um indivíduo. Elas se manifestam por meio de alterações na sua fisiologia e nos seus processos mentais e mobilizam os recursos cognitivos existentes, como atenção e a percepção. Além disso, elas alteram a fisiologia do organismo visando uma aproximação, confronto ou afastamento e, frequentemente, costumam determinar a escolha das ações que seguirão. (CONSENZA, 2011. pg.75)

Segundo o autor, as emoções atuam como sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo, e são, também, um eficiente mecanismo de sinalização grupal, já que podemos reconhecer as emoções uns dos outros e, por meio delas, comunicar situações e decisões relevantes aos demais indivíduos ao nosso redor. As neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos.

CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DO AFETO PARA MELHORAR A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Afetividade é um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes de sentimentais de agrado ou desagrado, enquanto o afeto é definido como qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a ideias ou a complexos de ideias (CABRAL e NICK, 1999). Nas escolas os alunos experimentam diversos afetos: o prazer de conseguir realizar algo pela primeira vez, tristeza ao saber da doença de um amigo, raiva ao discutir com colegas. Podem ou não gostar de seus professores, sentir-se felizes quando seus companheiros de sala os aceitam e culpados quando não estudam o suficiente.

Em Psicologia os afetos costumam ser classificados em positivos e negativos. A afetividade positiva (AP) se refere ao tipo de emoções positivas tanto de alta energia (entusiasmo e excitação) como de baixa energia (calma e tranquilidade). O prazer e a alegria também são exemplos da afetividade positiva. Já a afetividade negativa (AN) se refere a emoções negativas como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza. Note-se que é possível que um aluno apresente alta energia em ambas dimensões (AP e AN) ao mesmo tempo. Seria o caso de apresentar um alto nível de energia entusiasta e, ao mesmo tempo, estar irritado (SANTROCK, 2002). Os exemplos e descrições anteriores, por si só, demonstram como a afetividade faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não se podendo desconsiderá-la.

O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE DA CRIANÇA

Desde que a criança nasce, o ambiente precisa satisfazer suas necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo-se em conta que o ser humano é um ser social (BOSSA, 1998). Diversos psicólogos salientam que a evolução normal da atenção, memória, pensamento, juízo, percepção, linguagem, motricidade e afetividade depende, em boa parte, das condições externas do meio. Na Psicologia contemporânea, esta tendência de integração é particularmente observada em três teorias do desenvolvimento: na de Piaget, na de Vygotsky e na de Wallon.

Na teoria de Piaget, a afetividade é caracterizada como instrumento propulsor das ações, estando a razão a seu serviço. Sobre este ponto, Taille, Dantas e Oliveira (1992, p.66) explicam que, para Piaget, a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Piaget resume sua tese como: a) A afetividade trabalha incessantemente no funcionamento do pensamento, porém não cria estruturas novas; b) pode-se dizer que a afetividade implique na formação da conduta, enquanto as funções cognitivas estão ligadas à estrutura do se. Segundo o autor, a afetividade e inteligência são indissociáveis constantes na conduta definida do sujeito, se bem que devemos considera-las como tendo diferentes propriedades. (PIAGET, 1954)

De acordo com Piaget o afeto não existe sem os elementos cognitivos, e não existem ações claramente cognitivas. Para o autor a afetividade tem um papel funcional na inteligência. A cognição a utiliza como fonte enérgica para seu funcionamento.

Vygotsky (1993) propõe uma visão de homem como um sujeito social e interativo, sendo que a criança, inserida num grupo, constrói seu conhecimento com a ajuda do adulto e de seus pares. Dessa forma, considera que a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais, ou seja, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão possibilitar a ressignificação individual do que foi internalizado.

Na teoria de Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, como não acontece em nenhuma outra. Nela a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência, desempenhando um papel fundamental na constituição e funcionamento dessa última e determinando os interesses e necessidades individuais. Afetividade e inteligência constituem, portanto, na sua concepção, um par inseparável na evolução psíquica, pois embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez maiores (TAILLE, DANTAS e OLIVEIRA, 1992; GALVÃO, 2003).

Wallon (1989) acredita que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, mas também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. Segundo ele, o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional e, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas,

com predomínio da primeira. Desta forma, em sua teoria, o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o atributo particular é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico.

No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. O pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projetasse” em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio.

No estágio do personalismo, dos três aos seis anos de idade, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo preponderância do aspecto cognitivo às suas relações com o meio.

Na adolescência, surge a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações resultantes da ação hormonal, trazendo à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada

da predominância da afetividade. Na verdade, a afetividade na teoria walloniana é vista como instrumento de sobrevivência e neste sentido, de acordo com Taille, Dantas e Oliveira (1992), a afetividade – que corresponde à primeira manifestação do psiquismo – impulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são irremediavelmente garantidos por estes vínculos estabelecidos pela consciência afetiva. Conhecer aspectos teóricos do desenvolvimento afetivo e cognitivo é fundamental para o educador preocupado com sua ação pedagógica.

O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NA ESCOLA

Nas ideias de Goleman (1995) e Gardner (1995), Ferreira (2001) explica que quando a criança atinge a idade escolar as funções neurosensório-motoras e as demais funções cerebrais (sensação, percepção e emoção) estão ainda confusas e, por isso, a discriminação entre seu eu e sua experiência não se realiza apenas na dimensão cognitiva. Segundo a autora, é necessária a ação mediadora da

educação, que deve tomar como sua função promover a construção da afetividade e a organização dessas funções.

Ferreira (2001, p. 70) sugere que a educação deve, inicialmente, se concentrar na avaliação de quatro pontos: (1) como a criança procura resolver suas dificuldades, (2) seu nível de autoestima, (3) características de seu humor e (4) posturas da criança diante do adulto resultantes de sua relação com a família, tais como nível de autonomia, relação com figuras de autoridade e relação com estruturas de poder. Por sua vez, Antunes (1996) reforça que os professores precisam estar comprometidos com mudanças em suas ideias e posturas tradicionais, as quais trazem ranços de práticas escolares que apenas depositam informações nos alunos, desconsiderando a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, para Witter (apud SISTO, OLIVEIRA, FINI, 2000, p.160), a falta de motivação do professor geralmente se reflete em sua resistência em aceitar inovações tecnológicas e em assumir novos papéis. Para essa autora, a formação, ou a falta de formação adequada, os baixos salários, a desvalorização social do professor, as condições materiais em que se vê compelido a trabalhar, a falta de um sistema adequado de reforços pelo empenho em concretizar um bom trabalho, a diversidade dos alunos, a falta de uma boa administração do tempo, planejamentos deficientes, a sobrecarga de trabalho (em número de alunos, de turmas e até de escolas em que atua), a falta de envolvimento dos alunos entre outras variáveis a que estão sujeitos, conduzem à apresentação de respostas de manutenção da situação atual, de falta de iniciativa, de desinteresse pela mudança e não-engajamento efetivo em qualquer inovação. A esperança é que educadores se sensibilizem para a necessidade de desenvolver a afetividade de seus alunos, impulsionando-os, a se tornarem seres humanos melhores em todos os aspectos.

CONCLUSÃO

A fragmentação e a redução institucionalizada do conhecimento coloca-nos suscetíveis ao risco do erro, do engano pelas interpretações e traduções. Necessitamos do reconhecimento de que o conhecimento é sempre tradução do real. São precisos métodos ligados a um pensamento pertinente, para que a visão de mundo construída seja a mais viável possível.

Viver o pensamento complexo implica estar consciente de qualquer decisão e das escolhas que se fazem em desafios. Viver é enfrentar as incertezas, os riscos, é confrontar-se com os outros, quer sejam eles os próprios familiares, na busca de compreender e ser compreendido. Ser humano exige o viver, enquanto saber bem viver, ultrapassando o sobreviver. Viver bem envolve a prosa e a poesia, é uma arte de viver que supera a fragmentação e a racionalidade no equilíbrio com a loucura e a emoção ligadas à complexidade da vida. A educação enquanto processo humano necessita ensinar a viver. Com as incertezas e o inesperado para ter consciência do risco das próprias escolhas.

O currículo das escolas atuais prioriza o desenvolvimento cognitivo. A emoção humana nunca foi vista como um conhecimento a ser explorado e desenvolvido nas crianças e adolescentes. Para

tanto, como diz Moreno (1999), é preciso que o professor se desprenda de velhas concepções sobre as quais os conteúdos são trabalhados na escola e vá em direção a uma concepção que possa construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Saltini (1999) acrescenta que as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Por isso, acredita ele, a educação deve ser pensada não através de suas diversas disciplinas, mas, principalmente, como meio de promover a própria vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**. São Paulo: Terra, 1996.
- BÖING, E.; CREPALDI, M. A. Os efeitos do abandono para o desenvolvimento. *EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP*, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005
- BOSSA, N. A. Do nascimento ao início da vida escolar. **Revista Psicopedagogia**. v.17. São Paulo: Salesianas, 1998.
- CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- CONSENSA, Ramon M. GUERRA Leonor. B: **Neurociência e Educação, Como o Cérebro Aprende**- Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERREIRA, M. **Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão**. São Paulo: Paulus, 2001.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- MORENO, M. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.
- SALTINI, C.J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- TAILLE, Y. de L.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**: São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Ciclo da aprendizagem**: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.
- _____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**, In: VIGOTSKY, Lev Semyonovich; Luria Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nicolaievitch.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- WALLON, Henri. **Ciclo da aprendizagem**: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.
- WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

SÚPLICA AO NEGRINHO DO PASTOREIO (1959) NA HUMANIZAÇÃO DO LEITOR



ELLEN DOS SANTOS OLIVEIRA

Universidade Federal de Sergipe / Bolsista CAPES¹
[Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0243081448488165>]

KEYWORD: *Súplica ao negrinho do pastoreio.*
Fernandes Barbosa. Epic poem.

RESUMO: Este trabalho apresenta alguns motivos de ler *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959), de Fernandes Barbosa, em sala de aula, ou qual a função que a obra pode vir a desempenhar na formação da personalidade do leitor. Para pensar a respeito, traremos o conceito de função de humanização de Antonio Candido (1972), que engloba outras três funções, a psicológica, educativa e a social. Considerando que em 2019 completa-se 60 anos de publicação da primeira edição do poema épico, faremos uma breve apresentação do autor do poema Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988) e em seguida analisamos a obra.

PALAVRA-CHAVE: *Súplica ao negrinho do pastoreio.* Fernandes Barbosa. Poema épico.

ABSTRACT: This paper presents some reasons why the read *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959), by Fernandes Barbosa, in the classroom, or what role the work may play in shaping the reader's personality. To think about it, we bring the concept of humanization function of Antonio Candido (1972), which encompasses three other functions, psychological, educational and social. Considering that in 2019 is 60 years of publication of the first edition of the epic poem, we will make a brief presentation of the author of the poem Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988) and then we analyze the work.

*Negrinho, pobre negrinho,
Que morreu de judiaria,
Comidinho, devorado,
Por formigas assanhadas,
Teu patrão foi tão malvado,
Tinha mesmo a alma tão fria,
Que ao morrer, o excomungado,
Espalhou, pelas cançadas,
A Maldade dando cria.*

*Cada vez há mais pecado,
Mais rancor, selvageria...
Mais país escravizado
No buçal da Tirania.*

*Negrinho do Pastoreio
Faz do mundo um só rodeio,
Das nações comunidade,
Como gleba de um só povo.*

*E depois, em percorrida,
Vê se encontra a PAZ perdida,
Para dar à humanidade,
Como prenda de ANO NOVO!*

(FERNANDES BARBOSA, ?)

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

1. INTRODUÇÃO

Súplica ao Negrinho do Pastoreio (1959), de Fernandes Barbosa, é um poema épico escrito especialmente em homenagem ao aniversário da cidade do poeta, Cachoeira do Sul – RS, dia 05 de Agosto. Aliás, em 2019 completa-se 60 anos da data de publicação da obra. Dentre todas as obras do autor, essa foi uma das mais apreciadas pelos leitores da cidade e figura como uma joia literária do regionalismo gaúcho, pois resgata a lenda do “negrinho do pastoreio”, que é tipicamente gaúcha, e mostra com extremo realismo a crueldade do período colonial no Rio Grande do Sul. Vejamos abaixo a capa da primeira edição da obra:

Figura 1: Capa da primeira edição da obra



Fonte: Primeira edição de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959)

Súplica ao Negrinho do Pastoreio (1959), de Fernandes Barbosa, narra em tom épico a história do lendário “negrinho do pastoreio” conhecido culturalmente através da lenda contada por João Cezimbra Jacques (avô de Fernandes Barbosa), Simões Lopes Neto, Roque Collage, Alfredo Varela, Aluísio de Almeida e outras manifestações culturais, tal como comenta o poeta, escritor, historiador e jornalista Walter Spalding (1901-1976) ao prefaciar a obra:

“A bonita lenda, puramente gaúcha é, cremos, a mais decantada de quantas existem pelo Brasil. O poema, bonito e entusiasta, de Fernandes Barbosa, é mais uma pedra bem lavrada com relevos encantadores... é uma pequena joia da alma do poeta que sonha o bom sonho de “juntar num só rodeio todo o povo de Rio Grande” (WALTER SAPLDING In. FERNANDES BARBOSA, 1959,p.4-6).

Assim como na lenda original, o “negrinho do pastoreio” é vítima dos castigos da escravidão. No relato épico, o enredo inicia com o “negrinho do pastoreio” cavalgado do início ao fim, sendo

apresentado ao leitor como “negrinho corredor” que participando da Cavallhada ganha do patrão e leva o prêmio em pencas de ouro. Inconformado por haver perdido a corrida de Cavallhada para o “negrinho do pastoreio”, o patrão, após ruminar sobre o que faria ao menino negro o castiga ao trabalho duro braçal. Responsável por pastorear os cavalos, o negrinho cochila e um graxaim corta a corda do baio, e o filho do patrão – o guri bi-sexto, maleva ruim piá – vai fazer intriga ao pai acusando o negrinho pela fuga do cavalo. O negrinho tem sua fé provada ao enfrentar um deserto de frio e fome até encontrar o baio. O filho do patrão, inconformado com a felicidade do negrinho, solta a tordilha que se dispersa, culminando no Calvário do negrinho que morre após levar uma surra às chibatadas e ter seu corpo, em forma de cruz, jogado ao chão e devorado por formigas. Ao ser procurado pelo patrão, que após três dias do ocorrido, e atormentado com a alma em trevas, vai verificar o corpo do negrinho e o ver surgir ressuscitado montado no baio e sendo arrebatado em nuvens de arco-íris com a tordilha (FERNANDES BARBOSA, 1959).

Súplica ao Negrinho do pastoreio (1959) é um poema de cunho tipicamente regional, que se enquadra em um movimento nativista que floresceu por volta de 1945 a 1948, ou movimento tradicionalista que buscou reafirmação e reintegração cultural das nossas origens culturais. No entanto, adquire universalidade pela temática social tratada pela contextualização da lenda regional com “o sofrimento negro”, o “sofrimento humano”.

Nilo Fernandes Barbosa, autor de *Súplica ao negrinho do pastoreio*, nasceu em 10 de fevereiro de 1910, na Caudelária Nacional, em Saicã, município de Rosário do Sul – RS. Foi filho do militar Antônio Fernandes Barbosa e de Ana Rita Jacques Fernandes Barbosa. Aos três meses de idade perdeu o pai e sua mãe, viúva aos 31 anos de idade e com os seis filhos pequenos, migrou para sua terra natal Cachoeira do Sul trazendo o Fernandes Barbosa com um ano e cinco meses de idade, passando a residir em Cachoeira do Sul - RS com sua família e dela não saiu. Fernandes Barbosa ingressou no Colégio Militar, em Porto Alegre, desistindo da carreira por falta de vocação para as armas. Lá se iniciou na literatura, escrevendo para a revista de estudantes “Hiloea” do Colégio Militar, entre 1925-1927. Em 1928, começou no jornalismo como revisor do jornal Diário de Notícias, de Porto Alegre (OLIVEIRA, 2016, p.74). Vejamos abaixo a foto de Nilo Fernandes Barbosa no colo da mãe e com seus irmãos:

Figura 2: Foto de Nilo Fernandes Barbosa com a mãe e a família



Fonte: Álbum fotográfico disponível no Museu Municipal de Cachoeira do Sul – RS.

Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988) cultivou desde moço o gosto pela literatura. Entre suas preferências literárias podemos citar: Machado de Assis, Alencar, Aluísio de Azevedo, José Lins do Rego, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Euclides da Cunha, Érico Veríssimo, Simões Lopes Neto, Herculano, Camilo, Olavo Bilac, Cruz e Sousa, Garra Junqueira, Cecília Meireles, Antero de Quental, Olegário Mariano, Guilherme de Almeida, Cassiano Ricardo e Mário Quintana (OLIVEIRA, 2016, p.74). Vejamos abaixo uma foto de Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988):

Figura 3: Foto de Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988)



Fonte: Álbum fotográfico disponível no Museu Municipal de Cachoeira do Sul – RS.

Para o cenário das Letras, Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988) deixou uma vasta produção literária. Até o momento atual da pesquisa consegui resgatar: 14 livros - *Frutinha proibida* (1938) *Minhas flores de Jacarandá* (1944), *Os 'gatos' e o remédio* (1949), *Carreirada* (1954), *Figurinhas do Bazar* (1956, datiloscrito), *Noite Feliz* (1958, datiloscrito), *Súplica ao Negrinho do Pastoreio* (1959, primeira edição com correções manuscritas), *Cretino é quem toma de uma enxada* (1960, datiloscrito), *Sepé – o morubixaba rebelde* (1964), *Para aonde marcha o Brasil?* (1978), *Tradição Relambória* (1984 - datiloscrito), *Preto e branco* (1986), *Trovas ao vento* (1986- datiloscrito), *Esbôço de uma época* (1987); *Sonetos do cotidiano* (manuscrito, datiloscrito); quatro contos (datiloscritos) - “A alma do pai tá de acordo?...”, “Crime e sentença”, “Tirada de castelhano”, e “O preço de um pecado”; crônicas (recortes de Jornal)- “Flor agreste brotada na pedra”, “O engolidor de caminhos”, além de mais de uma centena de poemas espessos e inéditos, datilografados (datiloscrito) e manuscritos (OLIVEIRA, 2016, p.107).

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959)² é um longo poema narrativo composto por 429 versos, 324 na primeira parte “a Lenda” e 105 na segunda parte “a Súplica”, portando, de metrificação híbrida. Na primeira parte, temos: uma quadra, duas quintilha, trinta e sete sextilhas, uma sétima, duas oitavas, dois sonetos e um bárbaro – em setissílabos, com exceção dos sonetos que são predominantemente decassílabos. Na segunda parte, temos: um dístico, uma quadra, onze sextilhas, uma sétima, duas oitavas e uma décima – em setissílabos. No poema predominam as sextilhas, que é um metro tipicamente popular.

Apesar de não ser objetivo de artigo em questão realizar uma análise estrutural do poema, cabe apresentar as características épicas, partindo das categorias definidas por Ramalho (2013), assim em relação aos aspectos épicos na obra identifica-se: intenção de invocação multireferencial, divina cristã e mítica, pois deseja invocar a Jesus Cristo e ao negrinho do pastoreio, trata-se de uma invocação mesclada à dedicatória e de conteúdo convocatório, ou seja, invocaria o nome do negrinho para pedir por quem tem fome e frio; divisão em cantos com função espacial e inventiva, pois a primeira parte foca na lenda e remete ao Velho Testamento e a segunda parte, embora retome a lenda, foca na subjetividade do eu-lírico narrador diante e dentro dos fatos narrados, participando com mais presença do relato épico, e dialoga com o Novo Testamento da Bíblia da tradição judaico-cristã; plano histórico com fontes explicitamente referenciadas e a história é narrada em perspectiva fragmentada com conteúdo especificamente histórico; plano maravilhoso com fontes míticas tradicionais referenciadas da tradição da cultura popular e da tradição judaico-cristã; plano literário em que se reconhece a voz engajada do eu-lírico/narrador com linguagem híbrida; e heroísmo mítico individual e coletivo, pois representa o negro no sentido limitado ao negrinho do pastoreio ou negro no sentido mais amplo, aliando ao negro o judeu, ambos, unidos no relato épico de percurso cíclico em que protagoniza o herói cuja identidade é construída de forma co-relacional à identidade de Jesus Cristo, e por isso percebe-se um herói que realiza os feitos redentores de Cristo.

Feita essa breve apresentação do autor e da obra, cabe ressaltar que o objetivo deste trabalho é

2 A tese de doutorado está sendo desenvolvida a partir dessa obra, e o título é “Jesus Cristo no *epos* do negrinho do pastoreio: o *double coding* em *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959)”, sob a orientação da profa. Dra. Christina Ramalho (UFS) e com bolsa de pesquisa da CAPES.

desenvolver uma análise crítica sobre a função que o poema épico *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959), de Fernandes Barbosa, pode vir a desempenhar na formação da personalidade do leitor, ou seja, em sua formação humana. Nossa análise se voltará para a noção de “função” que a obra literária desempenha ou pode vir a desempenhar na formação do homem. Os principais críticos e filósofos da Literatura convidados para esse debate são: Abreu (2006); Candido (1972); Compagnon (2009); Severino (1998); e Todorov (2009).

A metodologia utilizada é o **exercício da crítica literária** e como explica Candido (1972) trata-se de um momento crítico em que se “indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana” (CANDIDO, 1972, p. 80). Assim, nossa análise se fundamentará em critérios de valores humanos, mesmo tendo consciência de que a noção de “valor” emerge de uma subjetividade, entendendo, tal como explica Eagleton (2006) que a literatura é uma escrita altamente valorativa, que não constitui uma entidade estável, pois resulta de variáveis juízos de valor. Ou seja, aquilo que é considerado valioso para certas pessoas dependendo de situações específicas, critérios específicos e determinados objetivos, pode não ser valioso para outros. Uma vez que não existe uma obra literária que seja valiosa em si. Tudo depende então de um conjunto de valores, denominados ideologia. Ou seja, o modo de sentir, avaliar, perceber e acreditar que se relacionam de alguma forma com a manutenção e reprodução do poder social (EAGLETON, 2006, p.12-24).

Em síntese, buscaremos analisar em tom crítico e humano a função que *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) pode vir a desempenhar na formação crítica do leitor como sujeito e ser social em seu contexto histórico e além dele por meio da experiência com o texto literário.

3. “SÚPLICA AO NEGRINHO DO PASTOREIO” NA HUMANIZAÇÃO DO LEITOR

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959), de Fernandes Barbosa, é uma obra que pode ser lida em sala de aula por vários motivos, dentre eles optamos por dar ênfase ao principal e mais evidentes que diz respeito à humanização, ou à capacidade de confirmar a humanidade do homem, como afirma Candido (1972), a partir do conhecimento e da experiência com o humano a partir da leitura que leva à percepção, compreensão e aceitação das diferenças a partir da conscientização crítica despertada durante o ato de leitura. Ou seja, concentrar-nos-emos na função humanizadora que o texto literário exerce sobre o leitor e que engloba três outras funções interligadas, que são: a função psicológica, a função educativa e a função social. Em nossa discussão, considerar-nos-emos a perspectiva interdisciplinar e a experiência do leitor durante o ato de leitura.

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959), de Fernandes Barbosa, é um épico em que se percebe um epopeico investimento no caráter humano do herói pacífico que realiza os feitos sobrenaturais e sublimes semelhantes aos feitos redentores de Cristo. Ou seja, o autor se esmerou na elaboração subjetiva do herói investindo em sua humanização, pois é um personagem que chora, sorri, sente medo, fome frio, mas mesmo diante de situações humano-existências difíceis e injustas, ele mantém a “fé inquebrantável” e reage, de acordo com sua condição humana, em busca de superação de foram honesta, pacífica e até muito submisso, o que pode parecer um defeito para algumas pessoas. Porém,

mesmo com seus defeitos próprios da natureza humana e, talvez, por isso mesmo é que ele se torna um herói crível e real. Isto é, capaz de criar identificação entre o herói do poema e o leitor diante da leitura dos feitos do herói relatados no épico pelo eu-lírico/narrador bastante engajado e sensibilizado com a dor do personagem, do menino negro vítima da tortura colonial e assassinato. De fato, podemos dizer que a obra contribui de forma crítica para o processo de humanização do leitor.

Em relação à humanização, Antonio Candido (1972) ao falar sobre *Literatura e Formação do homem* explica que a literatura é importante porque desempenha a função de humanização, ou seja, tomando função em relação ao “papel que a obra literária desempenha na sociedade”, olhando para o texto literário não apenas para o “lado do valor, mas para o lado da pessoa”, ou seja, do escritor e do leitor, despertando o interesse por elementos contextuais (CANDIDO, 1972, p. 77-79).

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959) é um poema que pode vir a suprir uma necessidade psicológica que o indivíduo, leitor tem de fantasiar, e assim exercer o que Candido (1972) chama de função psicológica, ou seja, “uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como um indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (CANDIDO, 1972, p.80).

Na sala de aula, por exemplo, quando se solicitada a leitura, interpretação e explicação de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) pelos alunos, de certo modo, eles poderão criar um esforço intelectual para tentar compreender a imaginação do autor do poema épico, idealizando um vínculo entre fantasia e realidade. E esse exercício se configura como um ato de imaginar a partir da fantasia, e segundo Candido (1972) a fantasia é impura e quase sempre está relacionada à realidade, seja ao fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Fazendo criar um vínculo entre realidade e fantasia. Pois, a maioria dos mitos, das lendas e dos contos são etiológicos, ou seja, “são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade”. Nesse sentido, há uma relação entre imaginação explicativa, a do cientista, e a imaginação fantástica ou ficcional, a do artista ou do escritor (CANDIDO, 1972, p.81).

Assim sendo, ao ler *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) o leitor estará desenvolvendo a imaginação explicativa, a do cientista, pois irá se esforçar intelectualmente por meio da imaginação e partindo de uma realidade contextual sobre o conhecimento prévio da História da escravidão no período colonial e tentará entender a imaginação de Fernandes Barbosa quando escreveu seu poema épico inspirado no negrinho lendário a fim de elaborar hipóteses explicativas suscitadas no ato de leitura, sendo motivado a buscar outros elementos contextuais como informações sobre o poeta e sobre a história do negrinho em outras versões literárias a fim de responder com mais segurança questões relacionadas ao poema épico e ao drama do “negrinho do pastoreio”.

Além de desenvolver a imaginação explicativa, e durante esse desenvolvimento, o leitor o faz a partir de uma experiência imaginativa que o coloca no lugar do outro, no caso de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) o leitor é movido a se colocar no lugar do herói, do “negrinho do pastoreio” e imagina através da leitura como deve ser terrível sofrer as dores do “negrinho do pastoreio”, um menino órfão vítima da maldade humana e que no épico não tem quem interceda por ele, morrendo

de forma violenta e desumana. Essa percepção do “negrinho do pastoreio” como o outro que sofre, pode vir a causar uma transformação na personalidade do leitor, tornando-o mais sensível a dor do outro. E assim, cumprindo o que afirma Abreu (2006) ao dizer que “a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas” (ABREU, 2006, p.81). Ou seja, a leitura de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) permitir que o leitor se coloque e se perceba no lugar do outro, do “negrinho do pastoreio” e experimente por meio da imaginação situações inusitadas do mundo do outro, daquele que está além do próprio eu – leitor. Essa parece ser uma das motivações do autor do poema, Fernandes Barbosa, que ao escrever seu poema se colocou no relato épico no lugar do “negrinho do pastoreio”, de modo que só faltou assumir: “o negrinho do pastoreio sou eu!”. Servindo, assim, como exemplo. Vejamos abaixo uma estrofe do poema:

Negrinho bom me consola...
Quero de ti esta esmola
De ter sempre um coração,
Que traz, em nicho, um negrinho,
Que também chora baixinho
Com pena do seu patrão.
(FERNANDES BARBOSA, 1959, p.14)

Observa-se como no fragmento citado, o eu-lírico/narrador se comove com a dor do negrinho do pastoreio e a relata de modo a despertar a mesma comoção no leitor, apelando para à sensibilidade imaginativa a fim de despertar não somente a catarse, mas o desejo de mudança por parte do leitor que pode buscar ter o mesmo coração bondoso e caridoso semelhante ao do “negrinho do pastoreio”. O poema pode vir a cumprir, assim, não só a função psicológica de fantasiar através da ficção, mas também a função educativa, pois ensina, mesmo de forma crítica, como ser “bom”, e nesse caso ser bom é ter um bom coração capaz de perdoar quem lhe persegue e quem lhe faz o mal.

Em relação à função educativa, Candido (1972) explica que ela é muito mais complexa e vai além do que se pressupõe o ponto de vista estritamente pedagógico, pois age de forma profunda na formação humana de modo a afastar a noção convencional e delimitada de ensino que é dirigida e segue rigorosamente os requisitos das normas vigentes. Ou seja, a Literatura não limita a formar segundo e restritamente a pedagogia oficial, pois ela está “longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica”, mas “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa com ela”. Tal como a vida, a Literatura “ensina na medida em que atua com toda a sua gama”. Assim sendo, “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos de mal, humaniza no sentido profundo” (CANDIDO, 1972, p.84-85).

Fernandes Barbosa, em *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) mostra ao leitor que na sociedade capitalista existe o bem e mal, aquele que serve e aquele que é servido, o ganhador e o perdedor, o herói e o anti-herói. O poema épico não diz como o leitor deve ser, ou qual personagem deve tomar como exemplo, se o “negrinho do pastoreio” de coração bom ou se de comportar-se como o filho do patrão, menino maleva ruim piá excomungado, ou agir como o patrão, vingativo, de alma perversa e sem nenhum clarão de lua. Na obra são revelados os personagens, cabe o leitor escolher,

de forma consciente ou inconsciente, qual deles exercerá maior influência em sua formação. O poema também mostra que às vezes a vida ensina de forma cruel e injusta, mas realista, mostrando que para sobreviver é preciso reagir à imposição da vida. Vejamos um exemplo:

- Negrinho à toa, vem cá!
Agora vô te ensiná
No serviço pôr tenência,
Se relaxaste o trabalho
O lanhaço do vergalho
Vai te mostrar obediência.
(FERNANDES BARBOSA, 1959, p.26)

Nessa estrofe do poema percebe-se uma crítica implícita a burguesia capitalista que, geralmente, só visa os lucros a partir da exploração e o sacrifício dos mais fracos. Um problema social que na visão do eu-lírico/narrador vem desde o período colonial, desde os tempos da escravidão, quando os senhores de escravos enriqueciam à custa da mão de obra escrava, ou no século XX quando os patrões burgueses exploravam seus empregados subordinados. Segundo essa linha de raciocínio, o poema exerce sua função educativa.

Ainda nessa estrofe temos valores morais como “ensinamento”, “trabalho” e “obediência” que, embora fundamentais para a manutenção da ordem e bem estar social, principalmente para a conservação de princípios básicos das ideologias dominantes, o poema revela os exageros do capitalismo cruel e brutal que, através do uso da violência, impõe-se soberanamente sobre os oprimidos e mais fragilizados da sociedade para manter a conservação da servidão e a obediência à classe opressora.

Além disso, o ensino por meio da Literatura ajuda a ir além do método tradicional de ensino, através da interdisciplinaridade. Lembrando que para que ocorra a interdisciplinaridade é necessário que haja o envolvimento de, ao menos, duas disciplinas aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Tal como explica Severino (1998), ser interdisciplinar é uma exigência intrínseca e não uma circunstância aleatória ou arbitrária, ao contrário, pois a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Uma vez que, em todas as esferas de sua prática social, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por motivo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só pode ser considerado autenticamente humano e autenticamente saber quando esse ocorrer interdisciplinarmente (SEVERINO, 1998, p.40).

A partir de fragmentos do poema, como o citado anteriormente, é possível estabelecer um diálogo interdisciplinar entre Literatura e História, abordando questões relacionadas ao processo de colonização brasileira, questões relacionadas à escravidão, ou, trazendo o poema para o século XX, período em que o poeta escreveu a obra, contextualizar com genocídio no Holocausto nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1945), em que foram exterminados seis milhões de negros e judeus, sob a liderança de Adolf Hitler (1889-1945) que se professava cristão. Assim, a obra também permite o diálogo entre Literatura e Religião, pois faz pensar de forma crítica o próprio cristianismo. Vejamos mais um trecho do poema:

Mas negrinho eu te confesso,
Que apesar de distanciado
Do caminho da oração,
Me revolta esse processo
De fazer alguém tatuado
Por chicote de patrão.
(FERNANDES BARBOSA, 1959, p.39)

Observa-se nesse fragmento o conflito do poeta entre a Literatura e a Religião, pois o eu-lírico/ narrador mesmo se considerando um cristão distante do hábito de orar, uma prática cristã de busca pela comunhão com Deus, e por estar “distante” sente uma angústia por se perceber falho, mas humano, pois não é indiferente ao sofrimento do negrinho e sente a revolta pelo sofrimento do outro. Temos aí o poema mais uma vez cumprindo a função educativa, a partir da abordagem de um tema social que vai além do fator religioso, mas que toca em questões humanas universais.

Penetrando no universo da alma humana, Todorov (2009) explica que, tal como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é a experiência humana. A propósito, diz o autor: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende, se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93).

Pensando pelo viés da literatura como representações de questões humanas sociais, chegamos à função social da Literatura que, de acordo com Candido (1972), trata-se de uma função de conhecimento do mundo e do ser, ou seja, mais do que forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos. Em síntese, a Literatura como função social pressupõe “que a obra literária significa um tipo de elaboração de sugestões de mundo; mas que esta autonomia não a desliga de suas fontes de inspiração do real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 1972, p. 85). Ainda falando sobre Literatura como função social, Candido (1972) cita como um dos exemplos o caso do regionalismo brasileiro em que se percebe a relação entre as obras literárias e uma realidade concreta, definindo-se por sua realidade documentária (CANDIDO, 1972, p.86).

Devido ao extremo realismo documental identificados nas cenas, temas e linguagem do relato épico de *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1910) podemos dizer que se trata de uma obra regionalista, pois nela encontramos: cenas da vida no campo com ambientação pastoril, o meio rural, a linguagem característico do homem do campo, em específico o homem que vive nas regiões dos pampas, nas fronteiras; uma linguagem híbrida característica do homem pós-moderno, mesclando vários regionalismos (Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul) com estrangeirismos, como o castelhano, por exemplo, linguagem tupi-guarani, expressões de origem ibérica, grega e latina, e, principalmente um vocabulário religioso cristão e político marxista; e temas regionalistas, o menino negro escravizado no trabalho do campo, distante do meio urbano e a vulnerabilidade desse menino sem ter com quem contar, e mesmo em busca do cavalo perdido no deserto dos pampas carrega consigo uma fé inquebrantável.

Súplica ao negrinho do pastoreio (1959) não é uma obra cujo regionalismo se limita estritamente ao regional, ou seja, ela parte de uma representação de uma história local, uma lenda originada na História colonial da região do Rio Grande do Sul para se pensar o fator nacional e o ser humano em âmbito universal, contextualizando a obra com a realidade do escritor gaúcho do século XX e sua militância assumida em combater o “código do mal”, diante do cenário do Holocausto Nazista ocorrido na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), considerando, ainda, a forte crítica marxista que a obra apresenta denunciando a exploração do trabalho estabelecida quase como pacto (ou pasto) social entre patrão e empregado, em que o empregado só recebe patadas. Digo quase considerando que estamos falando não apenas de mão de obra escrava ou exploração capitalista do trabalho humano, mas também da exploração da mão de obra escrava infantil, pois o menino órfão é **vítima de maus tratos e assassinato**.

A percepção da realidade do outro em *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) também ensina a lidar com o diferente, pois mesmo o leitor não sendo regionalista ele adquire experiência humana sobre o outro. Isso nos lembra de Antoine Compagnon (2009) que defende que a literatura deve ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência daqueles que estão distante de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela torna patente o fato de que os outros são muito diversos de nós e de que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009).

Em síntese, *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) devido ao extremo realismo social contribui para o desenvolvimento do senso crítico na formação da personalidade do leitor, de modo a expandir sua visão de mundo e do outro, interagindo através da leitura com modos de vidas diferentes do seu, mas que de alguma forma se cruzam no poema, seja pela narrativa das origens nacionais e culturais, seja pela identificação da fé, seja pelo espírito pacífico do herói e sua submissão religiosa, etc. Assim, através do ato de leitura do poema o leitor tem acesso a realidade social dos negros, representados pelo “negrinho do pastoreio”, documentada no texto literário que relata os feitos heroicos e anti-heroicos do povo do Rio Grande do Sul, narrada sob a ótica do gaúcho Fernandes Barbosa que consegue atribuir um final épico ao consagrar o “negrinho do pastoreio” herói que, assim como Cristo, venceu a morte e vive eternamente, no sentido espiritual e cultural de nossas tradições.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) de Fernandes Barbosa é um poema épico que merece ser lido em sala de aula devido ao epopeico caráter de humanização, pois é uma obra que pode vir a suprir as necessidades humanas universais de fantasiar e criar sentidos e explicações humano-existenciais através do exercício intelectual empreendido pela imaginação, cumprindo assim a função psicológica.

Além disso, *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) é um poema que pode vir a ser usado de forma educativa, mostrando: a realidade social; a luta do bem e do mal; as injustiças, angústias e sofrimento que o mundo oferece; entre outras. A obra, trabalhada de forma disciplinar em sala de

aula, pode ajudar na educação no sentido crítico, levando o leitor a entender determinados assuntos ou temas extraídos no poema e comuns entre Literatura e História, Literatura e Religião, Literatura e Direitos Humanos, etc. Nesse sentido, o poema pode vir a cumprir a função educativa.

Por ser uma obra regionalista, que parte de uma realidade regional, local para fazer pensar o humano, *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) também pode vir a desempenhar uma função social, devido ao extremo realismo contido no relato épico, de modo a permitir que o leitor vivencie experiências de vida diferente da sua através da triste e trágica história do “negrinho do pastoreio”.

À guisa de conclusão, *Súplica ao negrinho do pastoreio* (1959) é um poema que pode vir a ajudar na formação humana, ou seja, na humanização do leitor cumprindo as funções psicológicas, educativas e sociais.

Em relação aos 60 anos de publicação da primeira edição do poema, finalizo com os versos que expressam o sonho de seu autor, Nilo Fernandes Barbosa (1910-1988):

Traze-me, negrinho, a vela...
Quero ir a uma capela
E rogar que Deus nos mande,
NEGRINHO DO PASTOREIO
Pra juntar num só rodeio
Todo o povo do Rio Grande.
(FERNANDES BARBOSA, 1959, p.41)

4. REFERENCIAS

Obras originais do autor / documentos literários impressos com anotações manuscritas

FERNANDES BARBOSA, Nilo. *Súplica ao Negrinho do Pastoreio*. 1.ed. Santa Cruz-RS: Tipografia Santa Cruz, 1959.

_____. *Súplica ao Negrinho do Pastoreio*. 1.ed. Original do autor, com revisões manuscritas feitas pelo poeta. Santa Cruz-RS: Tipografia Santa Cruz, 1959.

_____. *Súplica ao negrinho do pastoreio*. Original do autor. Poema datiloscrito. In. *Antologia*. Rio Grande do Sul: Arquivo do Museu Municipal de Cachoeira do Sul – RS, ?.

Referência crítica – teórica

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. n.9. 24.v. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____. *Estudo analítico do poema*. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 1996.

_____. *Noções de análise histórico-literária*. São Paulo: Humanitas, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

D’ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

EAGLETON, Terry. O que é Literatura. In: *Teoria da Literatura : uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RAMALHO, Christina. *Poemas Épicos: estratégias de leitura*. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, Ivani CA. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 31-45.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da; RAMALHO, Christina. *História da Epopeia Brasileira: teoria, crítica e percurso*. Vol-1. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Teses e dissertações

OLIVEIRA, Ellen dos Santos. “*O herói Sepé em duas versões: O Uruguai e Sepé – o morubixaba rebelde*”. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe – UFS. 2016.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO A CONSERVAÇÃO ANIMAL



FERNANDO AUGUSTO BERTAZZO DA SILVA

Universidade Federal do Pampa
UNIPAMPA São Gabriel
[<http://lattes.cnpq.br/2607454552032759>]

JORDAN TUPARAI TALHA FERRO

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
[<http://lattes.cnpq.br/5525956219030187>]

USTANE MOSCATO DA SILVA

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões – URI Campus Erechim
[<http://lattes.cnpq.br/2214522806517162>]

JOÃO ISMAEL DA SILVA LANES

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões – URI Campus Santiago
[<http://lattes.cnpq.br/6664933353387723>]

BRUNA VELASCO DA LUZ

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões – URI Campus Santiago
[<http://lattes.cnpq.br/0871307562455966>]

JÚLIO SILVEIRA BITTENCOURT JÚNIOR

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões – URI Campus Santiago
[<http://lattes.cnpq.br/6044558581953056>]

VANESSA DOS ANJOS BAPTISTA

Faculdade Centro Educacional Santa Isabel
FACESI – Viamão
[<http://lattes.cnpq.br/4984264717913775>]

ANA CRISTINA SAPPER BIERMANN

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões – URI Campus Santiago
[<http://lattes.cnpq.br/5453847986437238>]

RESUMO: Atualmente, as instituições de ensino superior vêm se aliando à interdisciplinaridade, instrumento de incentivo a criatividade e inovação dos processos que tangem o conhecimento. Com a tentativa de incentivar a implementação de atividades interdisciplinares, o Programa de Iniciação Básica à Docência (PIBID), surge com intuito de proporcionar ao discente de licenciatura a experiência da docência no ensino básico estabelecendo conexões com a educação superior. Assim, através do PIBID Biologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) foi realizada uma oficina destinada a discentes da área da saúde com o objetivo de promover a integração entre os cursos de graduação da presente instituição e a sensibilização acerca da importância da conservação ambiental. A oficina de animais peçonhentos foi desenvolvida pelos bolsistas do PIBID Biologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Santiago e teve como foco acadêmicos de Enfermagem da instituição. A atividade contemplou uma palestra introdutória, abordando atributos biológicos de animais peçonhentos, além da sua morfologia, fisiologia, habitat, comportamento, distribuição geográfica e questões acerca da importância dessas espécies para o equilíbrio ecológico. Além disso, os discentes também tiveram a oportunidade de manusear, identificar e observar em lupas binoculares os espécimes da coleção Biológica do Laboratório de Zoologia da instituição. A partir do método de observação, foi possível notar a interação e participação dos acadêmicos envolvidos na oficina proposta, destacando a discussão de relatos pessoais de contatos com animais peçonhentos, bem como dúvidas culturalmente estabelecidas referentes a estes seres vivos. Deste modo, foi dado um pequeno passo de sensibilização ao equilíbrio ecológico, focado na futura atuação dos profissionais da área da saúde, onde os mesmos também são vistos como difusores e multiplicadores do conhecimento científico.

ABSTRACT: Nowadays, higher education institutions are joining with interdisciplinarity, an instrument that encourages creativity and innovation of processes that tangent knowledge. In an attempt to encourage the implementation of interdisciplinary activities, the Basic Teaching Initiation Program (PIBID) is designed to provide undergraduate students with the experience of teaching in basic education by establishing connections with higher education. Thus, through the PIBID Biology of the Regional Integrated University of Upper Uruguay and the Missions (URI), a workshop was held for health students to promote the integration between the undergraduate courses of this institution and the awareness about the importance of environmental conservation. The venomous animals workshop was developed by the scholars of PIBID Biology of the Regional Integrated University of Alto Uruguay and the Missions - URI Santiago and was focused on Nursing academics of the institution. The activity included an introductory talk, addressing biological attributes of venomous animals, as well as their morphology, physiology, habitat, behavior, geographical distribution and questions about the importance of these species for ecological balance. In addition, students also had the opportunity to handle, identify and observe in binocular loupes specimens from the institution's Biological Laboratory collection. From the observation method, it was possible to notice the interaction and participation of the academics involved in the proposed workshop, highlighting the discussion of personal reports of contacts with venomous animals, as well as culturally established doubts regarding these living beings. Thus, a small step was taken to raise awareness of the ecological balance, focused on the future performance of health professionals, where they are also seen as diffusers and multipliers of scientific knowledge.

KEYWORDS: PIBID, Education, Zoology.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o mercado de trabalho, desde a revolução industrial exige profissionais cada vez mais qualificados diante da rápida industrialização e em ambientes altamente diversificados de trabalho (RAMLEY, 2014). Nesse contexto, as instituições de ensino superior (IES) têm sido desafiadas dentro de sua finalidade tradicional onde, além de formar pessoal ético e competente, também devem atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Por configurarem-se como uma dimensão essencial no que tange ao processo de desenvolvimento humano, as IES vêm se aliando à interdisciplinaridade, que frequentemente é vista como um instrumento de incentivo a criatividade e inovação através do processo de colaboração e quebra da compartimentalização do conhecimento, deste modo, favorecendo o desenvolvimento de oniprofissionais (HAYNES, 2017).

O conceito de interdisciplinaridade não é novo e é visto como um elemento desejável da educação superior (COOPER, 2012), visto que estes locais devem promover o acesso dos discentes ao conhecimento como um todo. Sendo assim, a interdisciplinaridade pode ser dividida em três partes diferentes:

(i) Multidisciplinar, capaz de envolver pesquisadores e/ou estudantes de disciplinas distintas, trabalhando em conjunto na resolução de um problema comum sem alterar sua abordagem;

(ii) Interdisciplinar, que nesse caso, envolve a criação de uma metodologia de abordagem inovadora, no intuito de sintetizar e transformar as pré-existentes;

(iii) Transdisciplinar, que envolve tanto profissionais quanto acadêmicos para identificar e criar soluções aplicáveis no mundo externo à universidade (IVANISTSKAYA *et al*, 2002; TRESS *et al*, 2003).

No que compete ao sistema brasileiro e internacional de ensino, a implementação das atividades interdisciplinares dentro das IES ainda encontra diversas barreiras burocráticas. Uma delas é o marcador de sucesso de grande parte das universidades, voltado unicamente à sua capacidade de produção científica, que gera investimentos e requer a contratação de profissionais preparados para atuar em áreas específicas (TRIPP; SHORTLIDGE, 2019).

Diante disso, muitas disciplinas ainda enfrentam uma dependência de individualidade, fazendo com se sejam incapazes de se (re) inventar e evitar a obsolescência. Shandas e Brown (2016) relatam os processos que envolvem alcançar o equilíbrio entre cultivar colaborações interpessoais e interdisciplinares e manter a identidade profissional.

Em resposta a isso, diversos programas sociais e educacionais vêm sendo criados, na tentativa de mitigar as deficiências da implementação de um programa ou atividade interdisciplinar em IES. Dentre estes programas, pode-se destacar as atividades desenvolvidas pelo Programa de Iniciação Básica à Docência (PIBID), resultado de uma ação coletiva entre o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa tem como público alvo docentes dos cursos de licenciatura e busca possibilitar a vivência de experiências antecipadas dentro do contexto educacional, além de atuar como multiplicador de informações das novas metodologias educacionais (OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017).

Assim, através do PIBID Biologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) foi realizada uma oficina destinada a discentes da área da saúde com o objetivo de promover a integração entre os cursos de graduação da presente instituição e a sensibilização acerca da importância da conservação ambiental. Neste contexto, atividades que possibilitam a troca de conhecimentos de maneira interdisciplinar são de suma importância para que se estabeleçam conexões com o conhecimento científico e social, articulando com os princípios da educação superior, no que tange à tríade ensino, pesquisa e extensão.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A oficina foi desenvolvida no Laboratório de Zoologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), localizada no município de Santiago, centro-oeste do Rio Grande do Sul. Mediada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Ciências Biológicas (PIBID Biologia) da Universidade, a atividade teve como público alvo acadêmicos do II Semestre do Curso de Enfermagem da presente instituição.

2.1. Palestra Introdutória

Inicialmente, foi disponibilizada aos discentes uma palestra instrutivo-informativa com auxílio de material audiovisual contemplando assuntos da área, tais como os atributos biológicos e curiosidades que envolvem os animais peçonhentos, além de aspectos gerais como morfologia, fisiologia, habitats, comportamento e distribuição geográfica (Imagens A e B).



Imagens A e B: Palestra instrutivo-informativa sobre animais peçonhentos.

Na palestra, foi dada ênfase em animais peçonhentos de maior incidência na região Sul do Brasil (Imagem B). Para vertebrados, foram citada as serpentes do gênero *Bothrops*, representado pela *Bothrops jararaca* (Jararaca-do-mato) e do gênero *Micrurus*, representado pela *Micrurus lemniscatus* (Coral verdadeira). Para invertebrados, foram citados aracnídeos do gênero *Phoneutria*, com ênfase a *Phoneutria nigriventer* (aranha-armadeira), gênero *Loxosceles*, destacando a *Loxosceles sp.* (Aranha-marrom), além dos gêneros *Bothriurus* e *Tityus*, tendo como representantes o *Bothriurus bonariensis* (Escorpião-preto), *Tityus bahiensis* (Escorpião-Marrom) e *Tityus serrulatos* (Escorpião-Amarelo).



Imagens C e D: Material informativo contendo informações acerca das serpentes.

Na oficina, foi possível discutir com os discentes acerca dos conhecimentos populares envolvendo os animais peçonhentos, bem como dicas de possíveis identificações. Além disso, também foi destacado acerca dos saberes errôneos que a população tem sobre esses animais, como a forma da cabeça, pupila e cauda na identificação de serpentes peçonhentas (Imagens C e D).

Para cada grupo, foram discutidas as características singulares da peçonha, formas de identificação e ação das toxinas no organismo humano. Também foram abordadas questões ambientais relacionadas à conservação de espécies e a importância das mesmas para o equilíbrio dos ecossistemas. Tais assuntos foram explorados visando despertar e manter o interesse dos acadêmicos em relação aos grupos.

2.2. Reconhecimento dos Espécimes

Na segunda etapa da atividade, os discentes do curso de Enfermagem da URI Santiago tiveram a oportunidade de explorar e analisar os espécimes mais comuns de animais peçonhentos, com o auxílio do material depositado na coleção biológica do Laboratório de Zoologia do Campus (Figura E).



Imagens E e F: Atividade Prática com material depositado na Coleção Biológica do Laboratório de Zoologia da URI Campus Santiago.

Os indivíduos foram retirados dos recipientes onde são conservados em álcool 70% e posteriormente foram dispostos em placas de Petri e bandejas nas bancadas do laboratório, em seguida, os discentes foram divididos em grupos de três integrantes e, com instruções dos bolsistas, os acadêmicos de Enfermagem foram capazes de identificar os indivíduos e observar suas singularidades (Figura F), notando os padrões corporais e de coloração de cada espécie, além disso, para aracnídeos (aranhas e escorpiões) e insetos (taturana), utilizaram-se lupas binoculares para a observação das estruturas inoculadoras de veneno, já as presas das serpentes puderam ser observadas a olho nu.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os acadêmicos de Enfermagem participaram e interagiram com as atividades propostas no decorrer da oficina. Através do método de observação notou-se o interesse dos mesmos participando com relatos pessoais de contatos com animais peçonhentos, bem como dúvidas culturalmente estabelecidas referentes a estes seres vivos. Assim, as oficinas pedagógicas destacam-se como uma

ferramenta ideal no processo de ensino-aprendizagem, dada sua metodologia aberta e interativa, onde agrega valores ao processo didático tornando-o mais significativo (MOITA & ANDRADE, 2006. RODRIGUES, 2007).

Durante a oficina, foi dada maior atenção às espécies de animais peçonhentos com ocorrência para a região. Quanto às espécies de serpentes, que por um longo período foram vistas como ameaçadoras, denominação esta que acabou levando o grupo a um grande declínio (BARRAVIERA, 1999), os discentes puderam reconhecer com certa facilidade, como a *Crotalus durissus* (cascavel) e *Bothrops jararaca* (Jararaca-da-mata). Entretanto, houve discussões na identificação da *Micrurus lemniscatus* (Coral-verdadeira) e da *Erythrolamprus aesculapii* (Falsa-coral), devido similaridade que ambas apresentam na coloração. Abordagens inspiradas em saberes contextualizados destacam-se na literatura dada sua metodologia inspirada em vivências pessoais e familiares no processo didático (GIROUX 1992, WILSON & MYERS, 2000). Estas vivências, aliadas ao saberes populares dos discentes oportunizam a expressão de saberes comumente marginais à academia, possibilitando a contextualização do processo de ensino aprendizagem (MORENO, 2004). Com o presente trabalho, foi possível esclarecer dúvidas e rever algumas atitudes geralmente equivocadas que alguns discentes apresentavam em relação a alguns dos animais apresentados. Além disso, possibilitou elucidar questões a respeito da importância biológica desses animais, e o valor dos mesmos para estudos epidemiológicos regionais e consequente contribuição no desenvolvimento de políticas públicas de saúde (QUIRINO, 2009; SOUZA, 2017).

Alterações ambientais causam simultaneamente alterações na saúde humana, pois essas alterações afetam o homem e a sociedade (FREITAS, 2003). Sendo assim, é nítida a importância da Educação Ambiental (EA) em cursos de Ensino Superior como uma ferramenta de redescobrimto e de processo educativo interdisciplinar, uma vez que, atividades que buscam educar para prevenir, vinculadas ao dia a dia dos seres humanos, pode ser uma opção para promoção da sustentabilidade ambiental e levar a uma melhor convivência entre homens e animais (QUIRINO, 2009).

Em relação a acidentes envolvendo animais peçonhentos, de acordo com o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN 2019), o estado de Alagoas, na região Nordeste, é o estado com maior incidência de acidentes por animais peçonhentos, com 346,1/100.000 habitantes. Para a região Sul do Brasil o maior número de acidentes ocorre no estado do Paraná com 159,7/100.000 habitantes, seguido por Santa Catarina com 124,2/100.000 habitantes e por fim o estado do Rio Grande do Sul com apenas 60,1/100.000 habitantes. O número de óbitos decorrentes de complicações no quadro clínico envolvendo animais peçonhentos chega a 734 casos no estado de Minas Gerais, na região Sul do Brasil, o maior índice ainda é para o estado do Paraná com 159 casos, seguido por Santa Catarina com 86 e Rio Grande do Sul com 84 casos. De acordo com dados oficiais reportados ao Ministério da Saúde – MS (2019), no Brasil, aproximadamente 140 mil casos foram registrados nos últimos anos envolvendo animais peçonhentos.

Esses números vêm aumentando com o passar dos anos devido à ocupação urbana e rural pelo homem, acompanhada por grandes transformações nos ecossistemas (OLIVEIRA, 2011), e como alternativa viável para sobrevivência, alguns animais acabam migrando de seu habitat natural para regiões urbanas, passando a ser comum a ocorrência e acidentes envolvendo animais peçonhentos em

virtude do desequilíbrio ecológico (KAMIMURA, 2009).

Fundadora da Enfermagem Moderna, Florence Nithingale fez algumas observações sobre a importância do ambiente para a prevenção de enfermidades, e ficou conhecida após ser a pioneira na tentativa de construir um vínculo entre a Enfermagem e o Ambiente (MEDEIROS 2015), porém a atenção dada a EA ainda está fragilizada em muitas áreas da saúde, principalmente na Enfermagem (PERES, 2015), pois não é encontrado um consenso quanto a sua abordagem e nem de seus fundamentos básicos, mostrando-se através de concepções reducionistas, quando presente (SCHULZ, 2012; MANEIA, 2013).

Assim, destaca-se a importância da inserção de atividades de cunho ambiental na grade de acadêmicos da área da saúde, a fim de prepará-los para possíveis futuros casos médicos, além de sensibilizá-los acerca da importância da preservação e conservação ambiental. Franco & Vaz (2007) ressaltam que unir a área da saúde com a área ambiental significa ter um campo de diálogos que visa a busca pela qualidade de vida, bem como a uma crescente mudança social.

O currículo do profissional da saúde deve ser generalista, contemplando a interdisciplinaridade para a educação ambiental, com disciplinas teóricas e práticas que atendam aos princípios propostos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), sendo um profissional que visa contribuir de algum modo para um meio ambiente mais saudável (SILVA, 2014). No entanto, há alguns aspectos que pode interferir na aproximação das áreas da saúde com o meio ambiente, entre eles, a supervalorização da técnica, proveniente da formação tradicional dos docentes (GUBERT, 2011). Outro ponto importante é a incorporação de disciplinas referentes às questões ambientais, associadas a um estímulo da sensibilidade, criticidade e interesse dos discentes, para não acabar se tornando mais uma disciplina na grade curricular (PERES, 2015). Entretanto, para que a Educação Ambiental cumpra sua função, é necessário não apenas o enfoque no meio ambiente físico, mas também na realidade local e as interações presentes neste processo. Assim, torna-se importante a contextualização de conhecimentos, a fim de prevenir fatores ambientais deletérios à saúde (PEREIRA *et al.*, 2012). Desta forma, os educadores precisam estar abertos a novas maneiras de mediar o conhecimento, voltando-se para a interdisciplinaridade, buscando valorizar a relação entre ser humano, saúde e ambiente (CAMPONOGARA, 2011), colocando o saber ambiental como fomentador das disciplinas, e não como um conteúdo a ser trabalhado (LEFF, 2011).

4. CONCLUSÃO

Atividades que envolvem a interdisciplinaridade oportunizam o desenvolvimento de práticas de ensino e estabelecem relações entre a dinamicidade das relações entre diversas disciplinas que se ligam aos problemas da sociedade. Deste modo, o conhecimento de quem está aprendendo acaba quebrando barreiras e o seu pensamento crítico passa a ser trabalhado significativamente.

Neste sentido, a atuação do educador neste processo de aprendizagem torna-se necessária a mudança de atitude diante de novas abordagens metodológicas. Enquanto componente do processo de ensino-aprendizagem o docente deve buscar soluções para os problemas em que se depara, assumindo

inovação e criatividade no desenvolvimento de atividades metodológicas.

Embora seja difícil trabalhar com a sensibilização ambiental, visto que a quebra de barreiras quanto a cultura enraizada do conhecimento, diferentes metodologias de ensino devem ser abordadas para facilitar esta ruptura. Palestras e atividades práticas colocam o espectador de frente com o problema que está sendo abordado, neste caso, os animais peçonhentos.

Mesmo assim, um pequeno passo de conscientização foi dado, ressaltando a importância destes para o equilíbrio ecológico e focando para a futura atuação dos profissionais da área da saúde no reconhecimento e identificação de animais peçonhentos, visto que eles também podem ser vistos como multiplicadores de conhecimento, promovendo a difusão do conhecimento científico, com êxito na preservação ambiental e na prevenção de acidentes com animais peçonhentos.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Acidente por animais peçonhentos. Sistema de Informação de Agravos de Notificação, Brasília, mar. 2016. Disponível em: <<http://portalsinan.saude.gov.br/acidente-por-animais-peconhentos>> Acesso em 06 ago. 2019

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

CAMPONOGARA, S.; VIERO, C. M.; SARI, V.; ERTHAL, G. A abordagem da interface saúde e meio ambiente na formação profissional de enfermeiros. *Rev Gaúcha Enfer.* 32(4):647-53. 2011.

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S.; SOUSA, L. A. O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA. *Xiii Encontro Nacional de Ensino de Geografia*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p.1-9, set. 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Artigo_XIIIEnpeg_Laryssa.pdf/c92887c9-1e18-4891-bfac-29e57ca584ba>. Acesso em: 05 ago. 2019.

COOPER, G. A disciplinary matter critical sociology, academic governance and interdisciplinarity. *Teaching Sociology*, v.1 n.47 p. 74–89. 2012.

FRANCO, J. B. & VAZ, M. R. C. Aprendendo a ensinar a partir de uma perspectiva socioambiental no contexto da saúde coletiva. *Ambiente & Educação*, vol. 12, 2007

FREITAS, C. M. Problemas ambientais, saúde coletiva e ciências sociais. *Cien saúde coletiva*. 8:137-50. 2003.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 104 p., 1992.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. *Rev Eletr Enf.* 13(2):285- 95. 2011.

HAYNES, A. In support of disciplinarity in teaching sociology: reflections from Ireland. *Teaching Sociology*, v.1 n.45 p. 54–64. 2017.

IVANITSKAYA, L.; CLARK, D.; MONTGOMERY, G.; PRIMEAU, R. Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, n.27, 95–111, 2002.

KAMIMURA, H. M.; PAIVA, B. S. R.; AYRES, J. A. Sistematização da Assistência de Enfermagem: acidente por *Loxosceles* gaúcho. *Revista Brasileira de Enfermagem*, vol. 62, núm. 6, novembro-diciembre, pp. 928-931 Associação Brasileira de Enfermagem. Brasília, Brasil. 2009.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2011.

- MANEIA, A.; CUZZUOL, V.; KROHLING, A. A educação ambiental e a responsabilidade socioambiental nas práticas ambientais em instituições de ensino superior no Brasil. *REGET*. 13(13):2716-26. 2013.
- MEDEIROS, A. B. A.; ENDERS, B. C.; LIRA, A. B. D. C. Teoria ambientalista de Florence Nightingale: uma análise crítica. *Esc. Anna Nery*. 19(3):518-34. 2015.
- Ministério da Saúde. ACIDENTES POR ANIMAIS PEÇONHENTOS: O Que Fazer e Como Evitar. Disponível em: < <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/acidentes-por-animais-peconhentos>>. Acesso em 08 de Agosto de 2019.
- MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, v. 29, p.16, 2006.
- MORENO, Rui. A pedagogia crítica como resposta educacional em contexto pós-moderno. 2004. 281 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, 2004.
- OBARA, C. E; BROIETTI, F. C. D; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p.979-994, dez. 2017.
- OLIVEIRA, H. F. A.; LEITE, R. S.; COSTA C. F. Clinical And Epidemiological Aspects Of Venomous Snake Accidents In Cuité, Paraíba State, Brazil. *Gaz. méd. Bahia* 81:1(Jan-Jun):14-19, 2011.
- PEREIRA, C. A. R.; MELO, J.V.; FERNANDES, A.L.T. A educação ambiental como estratégia da Atenção Primária à Saúde. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*. Florianópolis, Abr.-Jun.; 7(23): 108-16, 2012.
- PERES, R.R.; CAMPONOGARA, S.; COSTA, V. Z.; TERRA, M. G.; NIETSCHE, E. A. Educação ambiental para docentes enfermeiros: percepção e relação com a formação do enfermeiro. *Rev Gaúcha Enferm*. 36(esp): 85-93. 2015.
- Prevenção de Acidentes com Animais Peçonhentos. Instituto Butantan Fundacentro. 1.ed. São Paulo, p.4-46, 2001.
- PUZZI, M. B. *et al.* ACIDENTES OFÍDICOS. *Revista Científica Eletônica de Medicina Veterinária*, Graça, v. 10, n. 6, p.3-8, jan. 2008.
- QUIRINO, M.; SILVA, G.; MAGALHÃES, J. D. R.; SANTOS, E. Educação ambiental como medida preventiva e cuidados com acidentes ofídicos na unidade acadêmica de Serra Talhada. *IX Jepex*. 2009.
- RAMLEY, J. A. The changing role of higher education: Learning to deal with wicked problems. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, v. 23 n. 3, p.7-22, 2014.
- RIOS, D. R. S; SOUSA, D. A. B; CAPUTO, M. C. Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 23, p.1-20, 2019.
- RODRIGUES, Ricardo. Carvalho. Estratégias de ensino e aprendizagem para modalidade de educação a distância. In: *Congresso Internacional de Educação a Distância*. 2007.
- SANTOS, D. A. S.; SILVA, M. S. Atuação do enfermeiro na educação ambiental e a relação com a sua formação acadêmica. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* E-ISSN 1517-1256, v. 31, n.2, p.127-139, jul./dez. 2014.
- SCHULZ, M. S.; ARAÚJO, M. C. P.; BIANCHI, V.; BOFF, E. T. O. Educação ambiental na educação básica e superior segundo licenciandos de ciências biológicas e professores em exercício. *Rev Eletr Mestr Educ Ambient*. 29(2):1-12. 2012.
- Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Situação epidemiológica. ÓBITOS POR ANIMAIS PEÇONHENTOS BRASIL. Disponível em: < <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/junho/05/03-Dados-Epidemiologicos-SiteSVS--maio-2019----BITOS.pdf>>. Acesso em 08 de Agosto de 2019.

Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Situação epidemiológica. INCIDÊNCIA DE ACIDENTES POR ANIMAIS PEÇONHENTOS BRASIL. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/junho/05/02-Dados-Epidemiologicos-SiteSVS--maio-2019---INCIDENCIA.pdf>>. Acesso em 08 de Agosto de 2019.

SOUZA, C. M. V.; MACHADO, C. Animais peçonhentos de importância médica no município do Rio de Janeiro/Animals of venom of medical importance in the municipality of Rio de Janeiro/Animales venenosos de importancia médica en el municipio de Río de Janeiro. JOURNAL HEALTH NPEPS, 2(1), 16-39. 2017

TRESS, B.; TRESS, G.; WALK, A. V. D.; Fry, G. Interdisciplinary and transdisciplinary landscape studies: Potential and limitations. Wageningen, Netherlands. 2003.

TRIPP, B.; SHORTLIDGE, E. E. A Framework to Guide Undergraduate Education in Interdisciplinary Science. Cbe—life Sciences Education, Portland, v. 18, n. 2, p.1-12, jun. 2019.

WILSON, B., MYERS, K., Situated cognition in theoretical and practical context. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.) Theoretical foundations of learning environments. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 57-88, 2000.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E LITERÁRIAS COM O APLICATIVO *CRIANCEIRAS*



**HALINE NOGUEIRA DA SILVA
DOMINGUES**

Universidade Estadual de Maringá
[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.
menu?f_cod=0E5E6AD8A5B2D747004D-
5657D12310A6](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=0E5E6AD8A5B2D747004D-5657D12310A6)

RESUMO: Associar poesia, tecnologia e infância é uma importante estratégia de desenvolvimento infantil, pois envolve o lúdico e permite o acesso à arte em diferentes formatos e suportes despertando a subjetividade e ampliando o conhecimento de mundo da criança. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiências pedagógicas e literárias (prática desenvolvida no ano letivo de 2017, com setenta alunos entre cinco e seis anos, em uma escola pública no município de Campo Mourão), a partir do aplicativo desenvolvido pelo artista brasileiro Márcio de Camillo, intitulado *Crianceiras* (2012), nascido do desejo de reverenciar a obra de Manoel de Barros através da música e concebido a partir de dez poemas do poeta. Neste sentido, desenvolver práticas em sala de aula com este aplicativo visou aproximar as crianças das artes por meio da literatura e da linguagem multimodal permeada pela música, teatro, animação e da tecnologia digital, fazendo-se ponte sobre a obra poética para a infância de maneira satisfatória. A investigação apoiou-se nas perspectivas teóricas de Lévy (1993, 1999), Cope; Kalantzis (2000), Jenkins (2008), Jauss (1994), Chartier (1998), dentre outros.

Palavras-chave: Poesia; Manoel de Barros; *Crianceiras*; multimodalidade.

ABSTRACT: Associating poetry, technology and childhood is an important strategy for children's development, as it involves the playful and allows access to art in different formats and supports, awakening subjectivity and expanding the child's world knowledge. Thus, this article aims to present an account of pedagogical and literary experiences (a practice developed in the 2017 school year, with seventy students between five and six years old, in a public school in the municipality of Campo Mourão), using the app developed by Brazilian artist Márcio de Camillo, entitled *Crianceiras* (2012), born of the desire to revere the work of Manoel de Barros through music and conceived from ten poems of the poet. In this sense, developing classroom practices with this application aimed to bring children closer to the arts through literature and the multimodal language permeated by music, theater, animation and digital technology, bridging the poetic work for the childhood of satisfactory way. The research was based on the theoretical perspectives of Lévy (1993, 1999), Cope; Kalantzis (2000), Jenkins (2008), Jauss (1994), Chartier (1998), and others.

Keywords: Poetry; Manoel de Barros; *Crianceiras*; multimodality.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é compartilhar relatos de uma experiência a partir de práticas pedagógicas e literárias em sala de aula tendo como referência o aplicativo digital *Crianceiras* (2012). O aplicativo digital pretende aproximar as crianças das artes por meio da literatura e da linguagem multimodal, isto é, aquela que funde ao texto a música, o teatro, a animação e a tecnologia digital, fazendo-se ponte sobre a obra poética para a infância.

A construção deste artigo está ancorada numa perspectiva favorecida pela elaboração de um projeto escolar denominado “*Crianceiras – Para encontrar o azul eu uso pássaros*”¹, o qual foi desenvolvido na prática docente, com um público infantil de aproximadamente setenta alunos, com idades entre cinco e seis anos, em uma escola pública na cidade de Campo Mourão.

O projeto escolar tomou como referência o aplicativo digital, disponível gratuitamente para *download* em *tablets* e celulares com sistema Androide ou IOS, intitulado *Crianceiras*² desenvolvido pelo cantor e compositor Márcio de Camillo, nascido do desejo de reverenciar a obra de Manoel de Barros através da música. Concebido a partir de dez poemas do poeta e das iluminuras de Martha Barros, filha do escritor.

A imagem 1 mostra uma propaganda, veiculada na internet, sobre o aplicativo demonstrando a tela principal do dispositivo, acompanhado do personagem Bernardo, que figura nos poemas de Manoel de Barros como o seu auterego.

Imagem 1 – Divulgação do aplicativo



Fonte: *Crianceiras* (2012).

As práticas de educação literária com o projeto “*Crianceiras – Para encontrar o azul eu uso pássaros*” foi bastante produtiva e significativa com as turmas regulares de Educação Infantil, e suscitou o surgimento de uma inquietação particular de pesquisa, a qual será desenvolvida em outras

1 As atividades abrangidas pelo projeto “*Crianceiras – Para encontrar o azul eu uso pássaros*” foram desenvolvidas nas aulas de Arte e Literatura ao longo de 2017.

2 CRIANCEIRAS, **Crianceiras**. Aplicativo para Celular e Tablet. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/aplicativo>. Acesso em 12 out. 2017.

oportunidades, em relação à necessidade de se estabelecer um diálogo constante e reflexivo entre escola, literatura e leitura no ciberespaço, desmistificando o caráter não-educativo que, para o senso comum, detém o uso de tecnologias digitais no âmbito educacional.

Os poemas de Manoel de Barros, musicados e colocados em circulação de maneira multissemiótica no aplicativo *Crianceiras*, se torna uma perspectiva de letramento literário e multimodal, investigando como tal instrumento de auxílio nas práticas de educação literária, pode contribuir de maneira positiva para a percepção e desenvolvimento do gosto pela leitura de textos poéticos nos alunos, e favorecendo aos professores um olhar diferenciado para a escolarização adequada da leitura literária na escola.

Analisando a proposta e a performance do aplicativo, percebemos que este serviria como um instrumento agregador de habilidades leitoras e de incentivo à apreciação de poemas nas práticas de educação literárias, possibilitando um diálogo constante entre escola, literatura e leitura em diferentes suportes, desmistificando o caráter não-educativo, que detém o uso de tecnologias no âmbito educacional. Além disso, a proposta de utilizar o aplicativo para a promoção da arte literária na escola, favoreceu ações que promoveram o direito à arte literária por meio de atividades lúdicas e que instigaram o desejo por novas leituras, de outros escritores, disponíveis nos mais variados suportes e meios para o gênero literário.

Assim, as perguntas norteadoras desta prática pedagógica foram: como utilizar a tecnologia na Educação Infantil? Qual a relação da poesia com a infância? Quais estratégias podem ser utilizadas para o uso do aplicativo digital *Crianceiras*, de maneira a seduzir e encantar as crianças para o gênero literário poema?

Para tanto, este artigo está dividido em três partes. A primeira, intitulada “Contextualizando literatura, tecnologia e multimodalidade”, traz alguns posicionamentos de estudiosos da tecnologia e comunicação evidenciando o caráter multimodal da literatura e sua importância, principalmente no emprego em atividade de ensino e aprendizagem. A segunda parte, “O projeto *Crianceiras* – Para encontrar o azul eu uso pássaros”, o objetivo é apresentar o projeto escolar desenvolvido a partir do aplicativo digital *Crianceiras* (2012), situando o dispositivo em relação ao seu contexto de produção, características e referências às vantagens do uso em sala de aula. E a terceira parte, “Práticas pedagógicas e literárias a partir do aplicativo *Crianceiras*: Relato de experiência” objetiva compartilhar algumas das práticas e experiências oportunizadas durante a aplicação e desenvolvimento do projeto.

CONTEXTUALIZANDO LITERATURA, TECNOLOGIA E A MULTIMODALIDADE

A sociedade moderna está inserida em um acelerado e crescente processo de desenvolvimento tecnológico, o qual exige, em contrapartida, uma constante atualização dos indivíduos sobre os novos meios e produtos advindos desses avanços. Paralelamente, a globalização, cada vez mais intensa, promove a expansão da comunicação por meio da interação entre diferentes culturas de todas as partes do globo terrestre.

A necessidade de facilitar o acesso consciente a meios de comunicação digital, não marginalizando este direito aos alunos, de ampliarem o seu repertório quanto aos textos literários disponíveis para os mesmos, de inseri-los de modo crítico no mundo digital, é discutido no contexto da cibercultura, teoria desenvolvida por Lévy (1999, p. 53), para o qual a tecnologia digital e virtual é um instrumento de comunicação que não pode ser dissociado de seu aspecto social, sendo uma maneira diferente de organizar o pensamento.

Na obra *Cibercultura*, Pierre Lévy discute sobre as novas formas de transmitir e produzir conhecimentos na era digital. O ciberespaço, para o autor, “suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas como a memória, a imaginação, a percepção e os raciocínios” (LÉVY, 1999, p. 26).

Essas tecnologias intelectuais favorecem, segundo o autor, novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento e como são objetivados em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (aplicativos e programas), “podem ser compartilhados entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos” (LÉVY, 1999, p. 157).

Este conceito de inteligência coletiva, cunhado pelo mesmo autor, refere-se ao fato de nenhuma pessoa saber tudo sobre tudo, e sim um pouco sobre alguma coisa, podendo assim, associarmos nossos conhecimentos fragmentados e nossas habilidades, à constituição de um todo coerente que, na perspectiva da inteligência coletiva, pode ser visto como uma fonte alternativa de poder midiático.

Com base em tais instâncias, emanadas principalmente dos estudos de teóricos da cibercultura e de letramentos midiáticos, ousamos dizer que as práticas pedagógicas e literárias tomando o aplicativo *Crianceiras*, enquanto recurso promotor de aprendizagens, pôde oferecer oportunidades de empreendimentos comuns, criando pontes entre os interesses dos alunos e os elementos que constituem os poemas.

Neste contexto, segundo Jenkins, em *Cultura da convergência* (2008), “ao tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem” (JENKINS, 2008, p. 269), como também somos lembrados por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (2013, p. 85), de que se quisermos uma educação onde os alunos assumam e tomem consciência de sua condição, enquanto sujeitos atores de sua trajetória histórica, é preciso oportunizarmos cada vez mais o diálogo entre professor e aluno, e entre os próprios alunos para que ambos se eduquem num processo libertador e crítico.

Essas “aprendizagens”, as quais Jenkins elenca sob a ótica de estúdio da comunicação, e que Paulo Freire, apresenta enquanto estúdio da educação, reitera uma necessidade de ampliação do olhar do professor para as novas formas e modalidades em que se apresentam os textos, e que também contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, o qual é motivado pela ação dialógica integrada entre aluno e professor.

Sobre os letramentos literários e as novas formas de circulação, em que a literatura tem figurado desde o advento da internet, Lajolo e Zilberman (2017, p. 23), em recente publicação, enunciam que

“as novas obras, autores e públicos interagem a partir de condições sociais que diferentes momentos históricos proporcionam”, isto é, as novas e multiplicadas tendências de textos e materiais atendem a duplicidade de linguagens, a impressa e a digital, e a cada dia mais, “possibilitam uma ruptura radical entre literatura e livro” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 31).

Em termos genéricos, sumarizando a importante questão suscitada pelas autoras, a difusão do material digital, disponível em modalidades bastante diversificadas e atrativas, desloca a atenção de pensadores e críticos, como Lajolo e Zilberman (2017) e Chartier (1998), para uma reflexão sobre a emancipação das formas tradicionais que, acompanham os textos desde os livros em cilindro ao códex.

Argumenta o autor de *A ordem dos livros* (1998), que “passando do códex a tela, o mesmo texto não é mais o mesmo” (CHARTIER, 1998, p. 92), e isso porque os novos dispositivos formais que o propõem a seu leitor, modificam as suas condições de recepção e compreensão. Notar a revolução do texto eletrônico assim, é notar também uma revolução da leitura, situando ambas em um quadro histórico de mudanças e evolução que acompanham as alterações em todos os setores da sociedade.

Partindo de tais argumentos, a utilização de novas mídias em sala de aula, abordadas nas discussões sobre o ciberespaço e a presença das tecnologias de informação e comunicação estudados por Lévy (1999), as quais exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, lança novos desafios educacionais no sentido de que alunos e professores devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais, porém, sem excluir o uso do livro impresso.

Tal fato significa que o processo de ensino-aprendizagem deve incorporar, mesmo que gradativamente, o uso das tecnologias digitais, para que os alunos possam manipular e aprender a ler e a se expressar também por meio de recursos audiovisuais, usando essas novas modalidades e meios de comunicação, que já é uma realidade consolidada, procurando atingir o nível de letramento e formação estética imprescindível para a educação literária do aluno.

Outros estudiosos como Cope, Kalantzis (2000) e Kress (2003), justificam a necessidade do surgimento dessa nova perspectiva no âmbito da revolução da comunicação. Com o advento das revoluções tecnológicas, e conseqüentemente, com os avanços na comunicação, houve um deslocamento da fixação da palavra escrita, devido ao crescimento do emprego da imagem. Assim, não só o texto escrito e impresso em papel comunica, mas toda a gama visual que semioticamente são possíveis para a materialização do ato de comunicação.

Como vivemos em uma era de revolução da informação, as novas tecnologias se renderam ao processo, chamado por Cope e Kalantzis (2000), de visualização, no qual as informações são traduzidas da forma escrita para a forma visual. Dessa maneira, a circulação da literatura em meios visuais como no ciberespaço, colabora para sua divulgação em diferentes segmentos sociais. Essa circulação é de extrema importância para a sobrevivência da literatura, pois os textos só continuam vivos se são lidos, independentemente de sua forma ou suporte.

Uma vez que as formas multimodais são presença corriqueira no cotidiano contemporâneo, seja

para o público infantojuvenil ou adulto, e estão presentes nos desenhos animados, jogos, aplicativos, livros, canções, histórias e brinquedos, e também possuem um importante caráter de identificação de suas vivências pessoais e sociais, se faz necessária a reflexão e desenvolvimento de estudos que discutam sobre as revoluções digitais que evoluem em velocidade e tempo líquidos, de modo que a arte seja vivida em sua plenitude, aproveitando-se e renovando os recursos disponíveis em nossa sociedade moderna.

O presente trabalho não pretende criar uma nova forma de ver a literatura, mas sim, justifica-se por contribuir com as pesquisas no campo literário e de formação de leitores, através da abordagem da multimodalidade, ciberespaço, recepção do texto literário, entre outros, que levem em consideração o processo histórico das transformações que os suportes da linguagem literária vêm sofrendo ao longo dos anos, não devendo ser ignorados, principalmente nas escolas.

O PROJETO “CRIANCEIRAS – PARA ENCONTRAR O AZUL EU USO PÁSSAROS”

Como já elucidamos, este artigo pretende compartilhar as experiências oriundas de práticas pedagógicas e literárias, a partir do aplicativo digital *Crianceiras* evidenciando a importância do trabalho com poesia e tecnologia em sala de aula, ampliando as possibilidades de leitura literária num viés multimodal da linguagem artística.

As mudanças efetuadas pela tecnologia nas relações sociais e no trabalho, também refletem no âmbito educacional. Por meio da utilização dessa nova ferramenta metodológica é possível otimizar o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando novas configurações de acesso ao conhecimento.

A conscientização do docente sobre estas relações sociais e sobre a seriedade do uso dos recursos tecnológicos no desenvolvimento e na constituição do conhecimento da criança é condição básica para uma ação significativa no processo de formação da criança na Educação Infantil. Uma proposta lúdica, de caráter educativo, se torna um desafio à prática docente. O educador além de planejar, organizar e utilizar o recurso tecnológico, precisa mediar a atividade continuamente, observando as interações e trocas de saberes estabelecidas entre eles.

As reflexões sobre o uso das tecnologias e o aplicativo *Crianceiras*, neste texto, conflui para o que acreditamos ser de suma importância ao acesso à cultura e ao conhecimento como menciona Vygotsky,

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1988, p.103).

Sabemos que o processo de desenvolvimento integral dos seres humanos necessita de mediações. O aprendizado por si só não promove o desenvolvimento. Portanto, aproximar as crianças das artes, por meio da literatura, da música, do teatro, do cinema de animação e da tecnologia digital é

uma maneira de promoção das funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento, linguagem, raciocínio, imaginação), ações estas, especificamente humanas.

Os poemas musicalizados e transformados em videoclipes no aplicativo *Crianceiras* surge como uma importante ferramenta de acesso à tecnologia, promoção e apreciação da poesia de Manoel de Barros. Consideramos que criar projetos que envolvam arte, por meio de poemas, músicas, imagens e contato com tecnologias, precisam garantir o encantamento pela descoberta do mundo literário desde a infância e, assim, a busca pela promoção do desenvolvimento integral da criança, das pessoas e de seus processos de humanização. Para esclarecer estes aspectos apresentamos o seguinte fundamento:

O desenvolvimento infantil constitui o princípio básico da psicologia. Uma criança não é um ser terminado, mas um organismo em desenvolvimento e, portanto, seu comportamento vai se formando sob a influência da ação sistemática do ambiente e também com relação a vários ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo infantil, que por sua vez determinam a relação do ser humano com o meio (VYGOTSKY, 2003, p. 203).

Nesta perspectiva, o uso das tecnologias, pode ser considerado uma ferramenta de ampliação e melhoramento das relações entre o universo literário e a valorização da criança e das pessoas humanizadas pela arte e pela cultura.

Já dizia o poeta lusitano Fernando Pessoa que a ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são. De fato, a arte é um dos âmbitos da esfera social que nos impulsiona para fora de nós mesmos, que nos permite o exercício da pluralidade de sentidos. Para Octávio Paz (1982, p. 132) a “linguagem artística, ao contrário da linguagem cotidiana e da linguagem científica, não é informativa ou explicativa: é plurissignificativa”, isto é, rica em significações e conotações, extrapolando o sentido literal. Aqui reside o seu poder sugestivo — será tanto mais intenso quanto maior for a nossa capacidade de interpretação, de associação e de inter-relação simbólica. Neste sentido, a obra de arte é uma produção aberta a diversas leituras que, embora diferentes, não se anulam umas às outras e que, inclusive, podem ser realizadas, em diferentes momentos, por uma mesma pessoa.

Neste contexto, veremos que para o poeta Manoel de Barros, o caminho da poesia é o caminho da beleza e que para se manifestar plenamente, necessita de uma boa dose de insensatez. Daí decorre sua opção em dar espaço à voz das crianças, dos loucos e aos seres ínfimos e às coisas inúteis e gratuitas.

Manoel de Barros nasceu em Cuiabá, no Estado de Mato-Grosso, Brasil, no dia 19 de dezembro de 1916. Cresceu em uma fazenda na região de Corumbá e aos 12 anos, foi estudar no Rio de Janeiro, onde se bacharelou em Direito e viveu por mais de 40 anos. Somente em 1955 se mudaria com a esposa e os três filhos para o Pantanal, quando herda de seu pai uma fazenda, da qual tiraria o rendimento para ser poeta em tempo integral. Em 1960, passa a viver em Campo Grande (Mato Grosso do Sul), onde produz grande parte do seu legado poético.

Barros ocupa um lugar especial na literatura moderna brasileira, devido ao manejo inusitado com a linguagem estabelecendo delicados desvios, transgressões da norma padrão da língua e recriação

vocabular, o que resulta para o leitor um deslumbramento estético ao ler seus poemas. Limítrofe com a prosa, segundo Correia (1990, p. 235), “a poesia de Barros se reveste de muita plasticidade e indisciplina soltas nas páginas, correndo nos pântanos. Os versos, agrupados nas paredes brancas do livro, registram imagens sinestésicas”, exalando odores, sugerindo sabores acres e doces e emitindo sons. Saltam das páginas e envolvem o leitor porque penetram fundo a sensibilidade, livre de formas pré-concebidas.

Disposto a não seguir modelos e padrões prefixados pela tradição literária, Manoel de Barros propõe em seus textos a conjectura de um todo orgânico, isto é, sua obra possui lastros de sua infância, reunindo experiências e reminiscências vividas em um espaço natural, o Pantanal, que garante um criancamento das palavras, pois para o poeta “somente as crianças e os andarilhos tem o dom da poesia” (BARROS *in* MÜLLER, 2010, p. 157).

O Pantanal invade a voz do poeta, promíscuo dos vegetais, das pedras, da água, das lesmas e lagartixas, dos sapos, pássaros e rãs. Essa invasão constitui a tônica de sua poética. A ausência de limites e a construção de um universo poroso – onde se comunicam os atributos humano, vegetal, animal e mineral – remetem ao desejo de alcançar um acesso direto com a realidade, sem passá-la pelo filtro do sujeito. É necessário ao sujeito ficar isento de si para ver a realidade, ou bem transformar-se nela.

Sobre essa presença da criança em seus escritos, vejamos um trecho do poema intitulado “Descomeço”:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
Onde a criança diz: ‘Eu escuto a cor dos passarinhos’.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,
Mas para som.
Então se a criança muda a função de
Um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é a voz de poeta,
Que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2010, p. 17).

Como o poeta passou grande parte de sua vida no contexto pantaneiro, ele aprendeu a ler o mundo através da tradição oral, onde a força da palavra falada se reveste de magia. Provavelmente esta é uma das razões por que, em sua obra, a palavra poética assume uma importância obsessiva.

Outro aspecto importante em seus poemas é a elucidação de um imaginário que constrói, denota e conota sentidos oriundos dos quatro elementos cósmicos, estudados filosoficamente por Bachelard (1989, 1990). Assim, o solo, a água e os seres do chão, o lugar da poesia, a invenção e imaginação são fontes que renovam o ser e permite com que seu leitor perceba o mundo de uma maneira mais simples, desautomatizada, mais singular, buscando os componentes necessários para esta empreitada, na infância.

Na Educação Infantil são muitos os temas pelos quais as crianças se interessam, como:

pequenos animais, aves, répteis, anfíbios, animais ferozes etc. As vivências sociais, as histórias, os poemas e demais gêneros literários, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um universo integrado. Pensar a ação didática para o desenvolvimento destes temas requer pesquisa e compromisso, uma vez que é na fase da Educação Infantil que acontece o pleno de desenvolvimento do sujeito, o acesso à cultura e ao prazer da leitura.

Assim, a partir da temática do aplicativo digital *Crianceiras*, nosso objetivo enquanto educadores era o de despertar o interesse natural das crianças pela arte, por meio dos instrumentos como poemas, esculturas, música, poesia, teatro, dança, pintura, iconografias, já que este assunto é presença obrigatória em seu mundo cotidiano, nos desenhos animados, jogos, canções, histórias e brinquedos e também possuem um importante caráter de identificação de suas vivências pessoais e sociais. E tudo isso atrelado aos ilimitados sentidos e significações que a arte, e então a poesia do chão, de Manoel de Barros, pôde fazer insurgir e crescer nas crianças, atendidas por este projeto.

Parafraseando Octavio Paz (1982, p. 25), podemos afirmar que a arte é o meio de destruir o automatismo receptivo. A arte chama a atenção para o próprio meio, para a própria palavra. A arte produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo e reforçando neles os valores sociais. E neste sentido, a poesia não deve ser definida por seus usos, mas pelos efeitos que produz sobre os homens, pois ela sugere e apresenta ressonâncias de sentidos, forma, humaniza e sublima as ações dos indivíduos, sejam eles crianças ou adultos.

Consideramos que a relação da poesia com a infância está na promoção do humano, na tentativa de assegurar às crianças o deleite proporcionado pelas experiências estéticas, oriundas da arte, o acesso aos bens culturais produzidos pelo homem ao longo de sua existência.

O contato com poemas permite o acesso à poesia, estes componentes permitem o despertar da subjetividade e do conhecimento de mundo. Na Educação Infantil é importante o trabalho com a criatividade e imaginação no desenvolvimento da criança. O aplicativo *Crianceiras* surge para acrescentar novas vivências sociais, possibilitando o conhecimento sobre a fauna e a flora específicos do Bioma Pantanal brasileiro, seu habitat, suas características, alimentação e uma série de especificidades que oportunizam conhecimentos pertinentes ao mundo social e natural, relacionados ao universo literário com os poemas de Manoel de Barros.

Deste modo, após conhecer o aplicativo *Crianceiras*, com o objetivo de criar uma proposta adequada à infância com intencionalidade e acesso aos bens culturais, em particular, poemas do poeta em questão, chegamos a elaboração do projeto “*Crianceiras - Para encontrar o azul eu uso pássaros*”. Este projeto teve como objetivo principal conhecer o poeta Manoel de Barros e sua poesia, o espaço geográfico pantaneiro que constitui o universo literário deste autor, a fim de desenvolver o gosto pela arte na comunidade escolar atendida pelo projeto.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LITERÁRIAS A PARTIR DO APLICATIVO *CRIANCEIRAS*: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Com este projeto, elaborado a partir do aplicativo criado por Márcio de Camillo, pretendíamos experienciar com as crianças as sensações advindas da arte poética, que garante ao ser humano o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas e sensoriais. Nesse sentido, as atividades que foram sugeridas para realização do projeto, ofereceram o conhecimento de personagens que compuseram a história de vida de Manoel de Barros, bem como a descoberta de uma vasta área do saber, que interdisciplinarmente, aferiram condições para que as crianças integrassem o mundo sociocultural onde há singularidades, e por meio disso, puderam vivenciar e interagir num contexto de conceitos, valores, ideias, objetivos e representações sobre a diversidade de temas inseridos na vida cotidiana, construindo um conjunto de referências, ampliando as experiências sobre o mundo que as cerca. Conforme propõe o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

O contato com animais e plantas, a participação em práticas que envolvam os cuidados necessários à sua criação e cultivo, a possibilidade de observá-los e estabelecer relações é fundamental para que as crianças possam ampliar seu conhecimento acerca dos seres vivos (BRASIL, 1998, p.189).

Diante destes aspectos, o projeto foi uma possibilidade de participação em atividades, brincadeiras, jogos, pesquisas e estudos para que as crianças pudessem conhecer a diversidade dos seres vivos, conteúdo multidisciplinar que envolveu a escola, as crianças e familiares na busca pelo conhecimento. O uso dos recursos tecnológicos neste projeto foi uma importante ferramenta em prol da cultura e da educação.

As ações e estratégias do projeto foram variadas, visto que a partir do tema, a linguagem literária e a poesia foram exploradas de inúmeras maneiras. Algumas metodologias realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto foram: Roda de conversa literária; Estudo da biografia do poeta Manoel de Barros; Exibição e audição dos poemas musicados em recurso audiovisual; Utilização e manuseio do aplicativo *Crianceiras* diariamente; Confecção de livretos com poemas elegidos; Exploração dos poemas musicados, por meio de registros como desenhos, pinturas, mosaicos, recortes, colagens, palítoches; Confecção de bichos (animais) do Pantanal utilizando diferentes técnicas; Envolvimento da família na pintura do muro do parque infantil da escola, com as temáticas dos poemas do aplicativo (Ateliê de iluminuras); Conhecimento de outros gêneros textuais, como fábulas e histórias que abordem sobre o Pantanal e seus elementos; Dramatização (utilização de dedoches de bichinhos, fantoches e máscaras); Confecção de dobraduras de animais que aparecem nos poemas trabalhados e Realização de uma Mostra Cultural na escola para exposição de todas as atividades elaboradas a partir do projeto.

Os temas desenvolvidos dentro da proposta do projeto ocorreu de forma integrada ao conteúdo curricular desta etapa do ensino, em que hábitos e atitudes são desenvolvidos, sendo estes fundamentais para a aquisição de procedimentos que valorizem a preservação da vida, do meio ambiente e da cultura e também a arte e a poesia.

Anteriormente, quando expusemos o poema “Descomeço”, percebemos que um dos versos enuncia: “eu escuto a cor dos passarinhos”. A linguagem que compõe a poesia de Manoel de Barros é bastante rica e diversificada quanto ao número de arranjos linguísticos. Segundo o próprio poeta, durante toda sua vida ativa de escritor, sua maior alegria era recolher nas falas das crianças e das pessoas não levadas à sério, os achadouros para os nascimentos de seus versos. De maneira bastante interessante, quando trabalhávamos com o poema “O idioma das árvores”, um dos alunos disse: “Professora, o céu está derramando laranja hoje”. A surpresa foi imensa. Percebemos a partir de então, que as crianças estavam atentas aos usos da linguagem poética e que também tornaram-se fontes para o nascimento de versos, assim como Manoel de Barros procurava em suas pesquisas pelo quintal mato-grossense.

Essas e outras construções começaram a ser recorrentes durante as aulas, assim como perguntas de ordem lógica e também ilógica. Muitas crianças percebiam a função de cada verbo dentro da construção poética, outras não. O divertimento e encantamento encerrava-se na descoberta por aquilo que desconheciam. Diversos questionamentos surgiam então a partir dos poemas do aplicativo: “Professora, por que o Bernardo era uma árvore? Ele comeu semente? – Professora por que os peixes estão voando nesse vídeo? Peixe não voa!” e outra criança respondia: “Claro que voa. O meu voa, igual ao do vídeo”. E assim eram estabelecidos diálogos ricos e inflados de criatividade, curiosidade, atenção e encantamento, tudo isso, propiciado a partir do aplicativo digital.

Outro ponto positivo com o uso do aplicativo foi a recepção e aceitação positiva das crianças em relação aos poemas. Todos aprenderam a cantar as poesias. Exigiam ouvi-las todos os dias. Mesmo em atividades não dirigidas, ouvíamos cantarolarem as canções poéticas. Em seus desenhos, um ou outro personagem, ilustrado nos videoclipes do aplicativo, eram trazidos à tona, sempre com muito capricho e criatividade. Demonstravam carinho ao falarem dos personagens dos poemas como: Bernardo, o caranguejo se achante, o menino, o sombra-bom e o gavião.

Na edição da Mostra Cultural expusemos diversos materiais confeccionados a partir do aplicativo. As famílias e as crianças participaram e prestigiaram ativamente de todo o processo, inclusive baixando o aplicativo em seus celulares e tablets. O projeto, de fato, foi abraçado por todos os envolvidos: professores, alunos e famílias mostrando-nos que é possível sim discutir, desenvolver ações e práticas pedagógicas e literárias utilizando a tecnologia dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados a partir da elaboração e execução do projeto foram bastante significativos. De maneira interdisciplinar, envolveu aproximadamente setenta crianças com idade entre cinco e seis anos, professoras, equipe pedagógica e as famílias das crianças. Com o projeto, pudemos experienciar com as crianças os sentidos e sensações oriundas da arte poética, de maneira liberta, pura, plurissignificativa e que garante ao ser humano o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas e sensoriais.

Os recursos tecnológicos, empregados na Educação Infantil, representados pelo aplicativo *Crianceiras*, permitiu considerar que é possível serem utilizados nesta fase da educação. Nesse sentido, as atividades que foram sugeridas para realização do projeto na escola, oportunizaram o estudo da produção literária de Manoel de Barros, bem como propiciou o descobrimento de uma vasta área do saber que, interdisciplinarmente, favoreceu condições para que as crianças integrassem o mundo sociocultural onde há singularidades. Por meio do projeto, as crianças puderam vivenciar experiências e interagiram num contexto de conceitos, valores, ideias, objetivos e representações sobre a diversidade de temas inseridos na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos ampliando experiências sobre o mundo que as cerca.

Vale destacar que esta área (práticas educativas a partir da tecnologia) necessita de pesquisas aprofundadas, no que se refere à tecnologia na Educação Infantil. Neste sentido, o artigo, permitiu, ao menos, incitar reflexões e promover debates em torno do estudo sobre o uso de dispositivos digitais no âmbito escolar, como o aplicativo *Crianceiras*. O uso de recursos tecnológicos ainda é um desafio e nosso objetivo com este projeto foi o de contribuir para a formação do indivíduo já inserido num mundo tecnológico e dinâmico, permeado por recursos que extrapolam as práticas de ensino e aprendizagem pautadas apenas em métodos tradicionais ou pouco atrativos, direcionando atividades e momentos de encontro com a arte literária disponível também, e porque não, em suportes como a tela de celulares e tablets.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. (2010). **Poesia Completa**. São Paulo: Leya.
- BACHELARD, Gaston. (1989). **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston. (1990). **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998) Secretaria de educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – (Eixo Música)** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Vol. 3.
- CAMILLO, Marcio de. (2012) **Crianceiras Manoel de Barros**. Gravadora Criatto Promoções, Brasil, CD e aplicativo para Celular.
- CHARTIER, R. (1998). Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (eds.) (2000). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London and New York: Routledge.
- CORREIA, Tina. (1990). **O poeta do lixo**. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 1 de dez.
- CRANCEIRAS, **Crianceiras**. Aplicativo para Celular e Tablet. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/aplicativo>. Recuperado em 02 out. 2017.
- FREIRE, Paulo. (2013). **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- JENKINS, Henry. (2008). **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. (2017) **Literatura infantil brasileira**: uma nova, outra história. Curitiba: PUCPress.

Vygotsky, L. S. (1988). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____, L.S. (2003). **VIGOTSKI, Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre.

LÉVY, Pierre. (1999) **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.

MÜLLER, Adalberto (Org.). (2010). Apresentação Egberto Gismonti. **Encontros Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.

PAZ, Octavio. (1982). **O arco e a lira**. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS



JOSSEMAR DE MATOS THEISEN
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
[CV: [HTTP://LATTES.CNPQ.
BR/9307488724808479](http://lattes.cnpq.br/9307488724808479)]

DAIANE WINTER
ESCOLA MUNICIPAL BIBIANO DE ALMEIDA.
[CV: [HTTP://LATTES.CNPQ.
BR/7886344308442379](http://lattes.cnpq.br/7886344308442379)]

DANI RODRIGUES MOREIRA
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS PELOTAS -VISCONDE DA GRAÇA.
[CV: [HTTP://LATTES.CNPQ.
BR/8697961324303627](http://lattes.cnpq.br/8697961324303627)]

RESUMO: Atualmente, vive-se a era digital, na qual o acesso ao conhecimento é múltiplo e sofre alterações na forma de emitir, de receber e de armazenar. Na contemporaneidade, pode-se interagir com as ferramentas tecnológicas, como os dispositivos móveis, que possibilitam adquirir e transmitir conhecimentos, mesmo sem estarem fisicamente presentes nos contextos formais de ensino. Nesse contexto, o presente texto tem por objetivo discutir, a partir de reflexões teóricas, como ocorrem os processos de letramentos/processos de formação dos futuros professores do curso de Letras na universidade para a atuação em futuras práticas pedagógicas permeadas pelas tecnologias digitais, em uma conjuntura multimodal e virtual. Para esse trabalho, foram observadas três narrativas, de graduandos do Curso de Letras, que abordam as mudanças tecnológicas emergentes e seu impacto diante da(s) identidade(s) dos futuros professores. Parte-se do pressuposto de que as tecnologias digitais estão apondo para uma nova ordem comunicativa, pois possibilitam novas formas de interação em diferentes práticas sociais. Esse fato ocasiona uma

mudança na(s) identidade(s) dos professores, já que os alunos, diferentemente dos seus docentes, já nasceram numa era tecnológica e são denominados como nativos digitais. A fundamentação teórica está embasada nos estudos dos letramentos digitais, estudos culturais e identitários. Os resultados da pesquisa mostraram que a universidade, ainda, precisa desenvolver mais práticas de letramentos digitais com seus estudantes, professores em formação, com a finalidade de preparar esses acadêmicos para inserirem as tecnologias digitais em suas futuras práticas pedagógicas. Também, oportunizar-lhes novas situações que permitam o desenvolvimento das potencialidades na condução do processo didático-pedagógico com as tecnologias digitais.

PALAVRA-CHAVE: Tecnologias digitais; Futuros professores; Letramentos digitais; Identidades.

ABSTRACT: Today, we live the digital age, in which access to knowledge is multiple and undergoes changes in the way of issuing, receiving and storing. Nowadays, it is possible to interact with technological tools, such as mobile devices, which make it possible to acquire and transmit knowledge, even without being physically present in formal teaching contexts. In this context, the present text aims to discuss, from theoretical reflections, how the literacy processes / processes of formation of the future teachers of the Letters course in the university occur for the performance in future pedagogical practices permeated by digital technologies, in a multimodal and virtual conjuncture. For this work, three narratives

from undergraduates of the Letters Course were observed, addressing the emerging technological changes and their impact on the identity (s) of future teachers. It is assumed that digital technologies are pointing to a new communicative order, as they enable new forms of interaction in different social practices. This fact causes a change in the identity (s) of teachers, as students, unlike their teachers, were born in a technological age and are termed as digital natives. The theoretical foundation is based on the studies of digital literacy, cultural and identity studies. The research results showed that the university still needs to develop more digital literacy practices with its students, teachers in training, in order to prepare these academics to insert digital technologies in their future pedagogical practices. Also, provide them with new situations that allow the development of potentialities in conducting the didactic-pedagogical process with digital technologies.

KEYWORDS: Digital technologies; Future teachers; Digital literacies; Identities

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais, o computador e, sobretudo, a web, alteram o cotidiano de aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. A universidade é responsável em formar bons profissionais e bons educadores, a fim de que, futuramente, atuem como mediadores de aprendizagem para um público de aprendizes. Os nativos digitais de segunda geração já são gestados e nascem mergulhados na cibercultura. As crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com os suportes digitais, não raro, tendo contato com a leitura online antes mesmo de tomarem conhecimento da impressa. Segundo Lemke (2010), uma criança interage com diversos recursos semióticos diferentes antes mesmo do impresso, como vídeos, filmes, fotos de notícias e imagens de propagandas, dentre outros. Nesse sentido, destaca-se a formação de professores para desenvolverem práticas pedagógicas com as TDIC.

A formação de professores, com ênfase nos cursos de licenciaturas, Letras, é destacada por Comber (2006), ao enfatizar que a tarefa de ensinar engloba diferentes aspectos. A autora destaca que a parte pedagógica tem a tarefa de preparar os universitários para que eles consigam ter iniciativa de acordo com os contextos em que vão atuar e desenvolver as suas práticas pedagógicas, incluindo a tomada de decisões, o planejamento, a seleção de materiais e, também, a inclusão das tecnologias digitais. Uma vez que, a sociedade está permeada por muitas informações advindas de diferentes suportes, principalmente, tecnológicos, nessa conjuntura, a linguagem também sofre constantes modificações.

As tecnologias digitais estão assinalando para uma nova ordem comunicativa, defendida já por Snyder (2001), que possibilitam novas formas de interação em diversas práticas, as quais podem ser em âmbitos sociais ou educacionais. Esse novo sistema de comunicação está afetando, principalmente, as práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Tais aspectos possibilitam uma transformação na(s) identidade(s) do futuro professor, uma vez que, os alunos, diferentemente dos professores, estão sendo considerados nativos digitais (LEA & JONES, 2011).

Nesse contexto, esse texto tem por objetivo refletir como os futuros professores, formandos do Curso de Letras, estão sendo preparados pela universidade para atuarem em suas futuras práticas pedagógicas permeadas pelas tecnologias digitais e que tipos de suportes estão recebendo durante a sua formação na universidade. Vale ressaltar que, muitos formandos se consideram letrados digitalmente,

e esses traços identitários podem contribuir para que esses futuros professores sejam educadores inseridos na era dos letramentos digitais.

2. A PÓS-MODERNIDADE PERMEADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A pós-modernidade ou modernidade tardia, denominada por Hall (2011), e a modernidade líquida, por Bauman (2001), marca um cenário sociocultural caracterizado pelas tecnologias digitais que afetam o modo como as pessoas se relacionam e vivem nessa nova ordem comunicativa, denominada por Snyder (2001). As tecnologias digitais têm influenciado todos os segmentos da sociedade, principalmente, no que se refere ao campo das ciências e pesquisas científicas. No entanto, na educação, ainda falta serem mais exploradas nas práticas pedagógicas, uma vez elas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos mais distintos níveis, desde a educação básica até a superior.

Esse contexto evidencia que a expansão da mediação de práticas comunicativas em redes digitais produziu mudanças significativas no campo sociocultural. Esse novo sistema de comunicação é parte da revolução tecnológica que está remodelando as práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Snyder (2001), situando-a nos estudos dos letramentos (STREET, 1984; HEATH, 1983), chama esse momento de nova ordem comunicativa, caracterizada por ser global e integrar diversas mídias, com alto potencial de interatividade (SNYDER, 2001).

Esse novo cenário, essa nova ordem comunicativa, é parte de um movimento que Gee (1999, p. 3) chamou de “virada social”, ou seja, atenção voltada às interações e às práticas sociais inseridas em um contexto específico. Tal virada social relaciona-se, de acordo com o The New London Group (1996), às mudanças na contemporaneidade em três domínios: vida pública, vida privada e vida econômica. A vida econômica diz respeito às mudanças do “oldcapitalism” para “new capitalism”. “Oldcapitalism” interessava-se pela habilidade individual que cada trabalhador executava dentro de uma empresa sem ter consciência, ou melhor, sem precisar conhecer todo o processo.

O “new capitalism” ou capitalismo leve, segundo Bauman (2001), é o produto de mudanças tecnológicas e globais, que conduz o trabalhador a continuamente ganhar e aplicar novos conhecimentos. Assim, por entender todo o processo da empresa, da instituição em que está envolvido, é instigado a transformar seu trabalho por meio de colaboração com outros e com a tecnologia. Na vida pública, por sua vez, há uma diminuição do Estado em relação a seu papel e responsabilidades, já que a lógica do mercado capitalista começa a predominar com, por exemplo, privatizações. Nesse contexto, vida privada transforma-se em um ambiente de diferenças culturais, pela crescente invasão do espaço privado pela cultura de mídia de massa. Dessa forma, a vida privada passa a ser, cada vez mais, pública, o que não era incentivado antes da invasão do “new capitalism”. Outra ação importante que impulsionou as mudanças sociais está relacionada diretamente ao processo conhecido como globalização. Por se referir àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, a globalização torna o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2011).

Nessa conjuntura de transformações, emergem novos estilos de trabalho, novas linguagens, novas relações sociais e, por consequência, novas tecnologias. As relações sociais passam a ser entendidas dentro de diferentes comunidades de práticas em que sujeitos distintos participam diariamente: comunidade acadêmica, comunidade religiosa, comunidade no trabalho. Segundo Gee (1999), numa comunidade de prática, seus membros adquirem diferentes valores, normas e modelos culturais, por estarem inseridos em contextos sociais em diferentes eventos. Sabe-se que as maneiras e os conhecimentos para interagir e se comunicar, em diferentes comunidades de práticas, podem ser transformados rapidamente e, assim, haverá necessidade de adquirir novas capacidades e novos conhecimentos.

Todas essas mudanças e transformações, na sociedade em que se vive, contribuem para que se constate um sujeito fragmentado e em busca de novas identidades. Hall (2011) apresenta três concepções de identidade do sujeito. O sujeito do Iluminismo está baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Permanece, assim, essencialmente o mesmo ao longo da sua existência. Já o sujeito sociológico é constituído na interação entre o eu e a sociedade e reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente. Já, o sujeito pós-moderno, por sua vez, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que os rodeia. Por isso, é definido historicamente, e não biologicamente, e assume identidades diferentes ou traços identitários em diferentes momentos.

Esse sujeito pós-moderno vive, portanto, numa sociedade de mudança constante e rápida. As práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter. O que faz esse deslocamento das identidades culturais, segundo Hall (2011), é o processo chamado globalização, já discutido anteriormente. Diante da globalização e dessas identidades partilhadas, Bauman (2005) discute que talvez seja mais prudente o sujeito portar identidades como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento, o que ele chama de comunidade guarda-chuva. “As comunidades guarda-chuva são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides” (BAUMAN, 2005, p. 37).

Desse modo, o autor assinala que o sujeito jamais tem certeza do tempo de duração da liberdade de escolher o que deseja e de rejeitar o que o desagrada, ou se é capaz de manter a posição de que atualmente desfruta pelo tempo que julga satisfatório e desejável. Isso acontece, principalmente, pelas relações de sentido e poder que as ideologias se utilizam para dominar quem não as compreende ou não as percebe. Assim, as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas até as imagens, os textos complexos e a comunicação de massa mobilizam e sustentam relações de dominação (THOMPSON, 1995). Esse fato está relacionado diretamente com a identidade do sujeito, que é imposta, revista ou alterada constantemente.

3. A FORMAÇÃO DE IDENTIDADE(S) DOS FUTUROS PROFESSORES DE LETRAS

A identidade se firma na diferença, emergem novos/futuros profissionais, pois não basta ser o que todo mundo é, mas é preciso ter um diferencial, além das habilidades relacionadas ao trabalho. Cada vez mais, é necessário um profissional criativo, com ideias novas, projetos inovadores. O teórico Bauman defende que isso não é adquirido nos livros, mas no interior de cada um, no ato de liberar e desenvolver as “forças interiores que se esconderiam na própria personalidade e que só esperam ser despertadas e acionadas” (BAUMAN, 2010, p. 54). Diante das discussões sobre a nova ordem comunicativa e identidades na pós-modernidade, é instigante investigar como ocorrem os processos de letramentos/processos de formação dos futuros professores do curso de Letras na universidade para a atuação em futuras práticas pedagógicas permeadas pelas novas tecnologias, em uma conjuntura multimodal e virtual. Quais traços identitários os futuros professores assumem diante das tecnologias digitais?

Para essa pesquisa foi realizada uma investigação dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002). A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação e, também, busca soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. A metodologia utilizada para a análise dos dados situa-se no âmbito da perspectiva etnográfica. Várias pesquisas têm utilizado esse método etnográfico como estratégia para estudar diferentes grupos, com a finalidade de conhecer suas identidades e modos como se relacionam em determinados contextos. Podem ser utilizadas diferentes ferramentas de pesquisas, tais como: entrevistas, observações, narrativas e, até mesmo, intervenções, se o pesquisador achar necessário.

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Federal no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil com formandos do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português e suas respectivas literaturas. Para esse trabalho, foi feito um recorte dos dados que fazem parte de um corpus maior de pesquisa. Três textos narrativos foram escolhidos: dos estudantes que declararam ler online desde a sua infância. Esses estavam muito familiarizados com o computador e se consideravam letrados digitalmente, porém não preparados para inserirem as tecnologias digitais em suas futuras práticas pedagógicas. Para as análises, a partir das marcas discursivas nas narrativas dos sujeitos da investigação, levantaram-se duas categorias: (1) Aspectos identitários em relação à prática de leitura online vivenciados pelos futuros professores e (2) A formação/preparação de como inserir as tecnologias em suas futuras práticas pedagógicas.

3.1 ASPECTOS IDENTITÁRIOS EM RELAÇÃO À LEITURA ONLINE VIVENCIADOS PELOS FUTUROS PROFESSORES

O advento das tecnologias digitais possibilitou o surgimento dessa nova concepção de leitura. Ela não mais significa, simplesmente, decodificar códigos escritos que os textos apresentam, indo além disso: leitura também é entender imagens. Por isso, a compreensão de leitura se amplia para

se adequar às novas competências de leituras necessárias na internet, sobretudo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Para Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas, cada vez mais, se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. Segue o relato dos fragmentos das narrativas sobre a categoria da leitura online.

*(S1) A prática de leitura me **auxiliou bastante, obtive maior êxito nos meus trabalhos, logo me acostumei, e comecei a ler vários textos em pouco tempo, assim facilitando a minha vida acadêmica. Atualmente estou concluindo o meu curso superior, e continuo com a prática de leitura online, utilizo as tecnologias para tudo.***

*(S2) Depois de entrar para a faculdade, esse tipo de leitura foi **muito mais produtivo**, pois passei a ler artigos, trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet, pois é uma forma muito **válida de obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas**, além de curiosidades e acontecimentos no mundo inteiro que dificilmente encontramos em outros meios de informação.*

*(S3) Considero o acesso à internet essencial em minha vida hoje, pois tudo acaba se tornando mais acessível por meio dela. **Minha vida acadêmica, profissional e até pessoal gira em torno da internet ou necessita dela para que se torne possível ou no mínimo mais fácil.** Por alguns motivos, acabei ficando sem acesso à internet por quase duas semanas, o que me causou um atraso significativo em todas as áreas. Deixando claro assim, a importância dela para a continuidade de minhas responsabilidades e deveres.*

Esses três fragmentos sobre os aspectos identitários em relação à leitura online vivenciados pelos futuros professores revelam que todos utilizam as tecnologias digitais para as suas pesquisas acadêmicas e atividades particulares. A leitura online é uma prática constante na rotina desses sujeitos, futuros professores ou professores em formação. O emprego progressivo da tecnologia digital em sala de aula vem determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura, no caso, online e hipertextual. Portanto, por meio da leitura, pode-se exercer o papel dialógico, fazer uso das vozes sociais, do discurso exterior, que poderá ser através dos diferentes modos de ler, ou seja, a leitura online exercerá a função de ampliação de mundo. Assim, é possível dizer que a leitura online pode conduzir o leitor para navegações e espaços nunca visitados, a outros discursos, conduzindo à descoberta de novos pensamentos que podem se converter em ampliação de uma consciência crítica.

De acordo com Kleiman e Vieira (2006, p. 150), “no contexto pós-moderno, as instituições de ensino terão muito ainda a avançar para que as tecnologias adentrem as salas de aula e façam emergir o cidadão global com responsabilidades locais”, para que manifestem efetivamente a linguagem do mundo local e também do global. A identidade se firma na diferença, emergem novos profissionais,

pois não basta ser o que todo mundo é, mas é preciso ter um diferencial, além das habilidades relacionadas ao trabalho. Cada vez mais, é necessário um profissional criativo, com ideias novas, projetos inovadores. Bauman defende que isso não é adquirido nos livros, mas no interior de cada um, no ato de liberar e desenvolver as “forças interiores que se esconderiam na própria personalidade e que só esperam ser despertadas e acionadas” (BAUMAN, 2010, p. 54).

Na contemporaneidade, o leitor passa a ser leitor-navegador, perante os infinitos links disponíveis na web. Segundo Chartier (2005), o leitor considerado competente pode não ser mais aquele que realiza leituras em apenas um suporte, mas aquele que transita em diferentes meios, seja impresso ou online. Também, o leitor-navegador pode ser considerado como coautor, pois à medida que lê/navega, cria seu hipertexto e constrói sentidos.

3. 2 A FORMAÇÃO/PREPARAÇÃO DE COMO INSERIR AS TECNOLOGIAS EM SUAS FUTURAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse sentido, como lidar com essas situações em sala de aula, se o professor ainda não está acostumado a utilizar tecnologias em sala de aula? A perspectiva do professor de Línguas é interdisciplinar e está voltada para a análise da situação comunicativa, com o objetivo de subsidiar a resolução dos problemas de comunicação que ocorrem na sala de aula e que impedem o sucesso no ensino, na aprendizagem e nas demais esferas de comunicação. Seguem fragmentos dos textos narrativos dos sujeitos participantes da pesquisa.

(S1) Quanto ao usar as tecnologias em sala de aula, não saberia como utilizar porque a universidade não prepara como poderei usar e trabalhar com meus alunos, eu não me sinto segura.

(S2) Como futura professora não sei como vou usar as tecnologias com meus alunos, considero bem importante, mas tenho medo de perder o controle com eles, sei que muitos já sabem tudo das tecnologias, mas eu não saberia como utilizar nas aulas.

(S3) Na minha prática como professora pretendo utilizar, considero importante utilizar esse recurso nas aulas, só que tenho que pensar como vou planejar essa metodologia, os alunos hoje em dia sabem tudo de internet e considero um atraso quem não está conectado.

Os futuros professores não se consideram seguros para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, percebem a sua importância, porém os mesmos justificam que não receberam um preparo, um incentivo sobre como inserir as tecnologias em suas práticas pedagógicas, práticas de letramentos digitais que estimulem uma aprendizagem reflexiva e transformadora. O professor, responsável pela inserção dos alunos em práticas de letramento em contexto escolar, é um agente de letramento, pois

promove as capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem dessas práticas sociais, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006), fazendo uso (ou não) dos recursos tecnológicos disponíveis. Porém, antes mesmo de conseguir mediar o conhecimento, é preciso que o professor saiba fazer uso das tecnologias digitais para que consiga inseri-las na sua prática pedagógica e, assim, responder às demandas de uma sociedade heterogênea e com tecnologias emergentes a todo o momento.

Nesse sentido, os futuros professores necessitam receber uma preparação na universidade sobre a inserção das práticas de letramentos digitais em suas aulas, afim de que possam preparar os seus alunos para apropriar-se efetivamente das tecnologias utilizadas em práticas sociais. Esse é um processo identitário, pois o processo de inserção na cultura da leitura e escrita em suporte digital equivale a um processo de aculturação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais estão provocando, sem dúvida, mudanças significativas na relação estabelecida entre sujeitos e sociedades. Novas formas de práticas sociais parecem florescer a partir das mudanças em curso e, assim, outras identidades emergem na cultura digital. Partindo desse posicionamento, não há dúvida de que a universidade precisa preparar seus futuros professores de diferentes cursos, seja de Letras, História ou Matemática, para que consigam inserir as práticas pedagógicas em suas aulas, pois os estudantes necessitam estar preparados para as diferentes práticas sociais, o que vai lhes exigir um conhecimento das tecnologias digitais. Leffa e Irala (2014) destacam a importância de os professores inovarem as suas práticas pedagógicas e estarem receptivos para tentar novas metodologias, sendo “[...] preciso vencer o desafio de saber usar um método sem cair na rotinização do ensino, com a obrigação de tentar o que ainda não foi tentado. A intuição pedagógica, com base na experiência, tem seu valor, mas não se pode ficar preso ao passado” (LEFFA, IRALA, 2014, p.43).

Sobre esses aspectos de identidades e preparação pedagógica, Bohn (2012, p. 288) afirma que “falar sobre professor significa falar sobre sua(s) identidade(s), sobre o intelectual, o educador, sobre conhecimento, ensino, metodologia, tecnologias, currículo, política educacional e política pessoal”. Diante de tantas declarações sobre o professor e seu papel, ou melhor, sua identidade profissional, percebe-se que a “composição da identidade é feita como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça incompleto, ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (BAUMAN, 2005). Essa incompletude faz com que, diariamente, o professor reveja conceitos, retome outros, aprenda algo novo, adquira novas posturas, pense de forma diferenciada. O mesmo acontece quando mudanças sociais influenciam no comportamento e na prática social dos sujeitos, como é o caso da inserção das tecnologias em todas as nuances do dia a dia.

Ressalta-se a importância que a universidade tem, principalmente, os cursos de licenciaturas, no preparo de seus estudantes, futuros professores, para atuarem em suas práticas pedagógicas,

uma vez que o futuro professor está construindo sua identidade digital, assim como o “bricoleur, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem à mão” (BAUMAN, 2005, p. 55), pois está passando por um processo de apropriação das tecnologias digitais e inserindo-se em diferentes práticas de letramentos digitais.

O professor sempre está em processo de formação e em busca de uma identidade que lhe possibilite ficar próximo a de seus alunos, os quais estão imersos em uma cibercultura e com diferente(s) identidade(s) virtual(ais).

5. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOHN, H. I. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.) **Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: EDUCAT, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 2005.

CARMAGNANI, A. M. G. Impacto das novas tecnologias das identidades: o caso de cursos de línguas online. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

COMBER, B. **Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers**. *Pedagogy*. v.1, n.1, p.59-67, 2006

GEE, J. P. **The new literacy studies and the ‘social turn’**. 1999. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED442118.pdf>; acesso em 19 de julho de 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O Impacto das novas tecnologias da informação e comunicação (internet). In: MAGALHÃES, I. ; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LEA, M.; JONES, S. **Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice**. *Studies in Higher Education*, 2011, vol. 36, nº 4, p. 377-393.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.49, n.2, 2010.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: V.J. LEFFA; V.B. IRALA. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1ed. Pelotas: Educat, 2014, v.1, p.21-48.

MOITA LOPES, L. P. Introdução - Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SNYDER, I. **A new communication order: researching literacy practices in the network society**. *Language and Education*, 2001, p. 117-131.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. *Harvard Educational Review*, 1996, vol. 66, nº 1, p. 60-92.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I



MISSILENE SOUZA SENA OLIVEIRA

ELITON DIAS MOREIRA

JUSCILENE CERQUEIRA DO CARMO

ROSEANE GUIMARÃES ALVES

RODRIGO CARNEIRO DA ROCHA ALVES

THAÍS FERNANDA ANDRADE DA SILVA

RESUMO: Para ministrar a disciplina de Ciências é necessário que, além das aulas teóricas, se tenha uma atenção voltada à parte prática, para que se possibilite uma melhor compreensão dos conteúdos aplicados por parte dos estudantes. Este trabalho teve como objetivo identificar as dificuldades encontradas pelos professores, para ministrar a disciplina de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, tendo como plano de fundo uma escola particular da cidade de Santa Inês, no estado da Bahia. Investigou-se, com a aplicação de um questionário, como eram lecionadas as aulas práticas, considerando os recursos disponíveis pelos docentes, a sua formação e carga horária de trabalho e de disciplinas lecionadas. Propõe-se em seguida um projeto de intervenção para o 1º ano do Ensino Fundamental I (antiga alfabetização), que objetivou o ensino dos seres vivos de forma prática, lúdica, significativa e que relacionasse o conhecimento trabalhado na escola com a realidade dos estudantes. Esta intervenção buscou utilizar recursos encontrados na natureza e no cotidiano do educando para potencializar o processo de ensino aprendizagem da disciplina de Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Aulas Práticas. Dificuldades. Ensino de Ciências.

ABSTRACT: In order to teach the discipline of science it is necessary that, in addition to the theoretical classes, attention should be paid to the practical part, so that a better understanding of the applied contents by the students is possible. The objective of this study was to identify the difficulties encountered by the teachers in order to teach the science course in the initial years of Elementary School I, having as background a private school in the city of Santa Inês, in the state of Bahia. It was investigated, with the application of a questionnaire, how the practical classes were taught, considering the resources available to the teachers, their training and workload and the subjects taught. Next, we propose an intervention project for the 1st year of elementary school I (old literacy), which aimed to teach the living beings in a practical, playful, meaningful way and that relates the knowledge worked in the school to the reality of the students. This intervention sought to utilize resources found in the nature and daily life of the learner to enhance the process of teaching learning of the discipline of Science.

KEYWORDS: Practical classes. Difficulties. Science teaching.

1. INTRODUÇÃO

Lecionar a disciplina de Ciências na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental I requer uma atenção especial por parte dos docentes. Isso se deve ao fato de que as crianças, nessa fase escolar, não dominam

as habilidades de leitura e escrita e, o desenvolvimento de um trabalho prático, com o manuseio de materiais concreto, poderá representar um ganho no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, as aulas iram requerer mais tempo na sua elaboração e dinamismo na aplicação das mesmas. A questão é que muitas escolas não oferecem o suporte necessário para que professores e estudantes realizem tais atividades. Como relatam as Práticas Cotidianas na Educação Infantil (Parecer 20/2009, p.16), experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente, conservação da natureza e ajudem elaborar conhecimento, por exemplo, de plantas e animais, os quais devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Por essa razão a natureza pode ser considerada um laboratório a céu aberto, porque contribui com o estudo mais detalhado sobre determinados conteúdos abordados na disciplina. Mas, pouco se tem relato sobre a importância do ensino de ciências na educação infantil, principalmente com aulas praticas onde o processo de aprendizagem é um processo contínuo, mas, que inicialmente pensa-se ser indispensável para conhecimento das crianças nos primeiros anos de vida escolar.

(...) “No que se refere ao ensino fundamental I, entende-se que o ensino de ciências nos anos iniciais, pode estimular o educando a elaborar e construir os seus primeiros significados sobre o mundo, ampliando seus conhecimentos, sua cultura, e suas possibilidades de compreender e participar efetivamente na sociedade em que se encontra inserido.” (Lorenzetti e Delizoicov, 2001)

O professor de ciências, dessa forma, tem um importante papel no início da vida escolar do indivíduo, contextualizando o conhecimento. Conhecer o ambiente em que se vive, aprender como se cuida da natureza, analisar a estrutura do próprio corpo, valorizar e compreender o próximo são algumas ações a serem aprendidas desde os primeiros anos de vida. Portanto, é na escola, que se faz necessário que o professor das series iniciais saiba ensinar Ciências incluindo em suas aulas conteúdos voltados para o desenvolvimento social e cognitivo do estudante. As atividades práticas, segundo Pessoa (1964) quando existem, são realizadas como demonstração do que já se explicou. Sendo assim, as aulas práticas aparecem depois das aulas teóricas, como introdução das aulas relacionadas aos conteúdos estudados, reforçando o que já foi lido nos livros didáticos e explicado pelo professor, sendo essencial para a aprendizagem.

O estudo da disciplina de Ciências tem a sua importância porque se refere à vida. Tudo que envolve a disciplina esta relacionado com os seres vivos. Abrange desde o estudo dos vegetais, animais, passando pelo seu desenvolvimento, vida adulta até completar seu ciclo. Todos esses conteúdos são estudados na matéria de Ciência, o que mostra sua relevância e importância para a aprendizagem das crianças. Tal necessidade em serem trabalhados os conteúdos de Ciências no Ensino Fundamental fica evidenciado quando

“Em 1961, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.061/61), Ciência passou a ser disciplina obrigatória nas escolas, inicialmente nas últimas séries do Ensino Fundamental, e, apenas a partir de 1971 (Lei 5.692), a disciplina de Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau.” (KRASILCHICK, 1987; BRASIL, 1997).

A disciplina de Ciências, como todas as outras disciplinas que compõem o currículo escolar, vem sendo abordada nos livros didáticos desde as séries iniciais. Para lecionar qualquer matéria é

necessário que o professor tenha uma formação adequada, condizente com as turmas que ele venha a lecionar. Na prática, a realidade do trabalho dos profissionais das séries iniciais os impõe que ministrem todas as disciplinas do currículo escolar, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte, Ensino Religioso e Inglês. Muitos destes professores trabalham com várias turmas ao mesmo tempo (multiseriadas), como as escolas das zonas rurais, as quais possuem apenas um profissional para ministrar todas as cadeiras em uma única sala de aula. Na zona rural, onde a presença de recursos naturais aumenta a possibilidade de um trabalho direcionado para as aulas práticas, nesse contexto, torna quase impossível que o profissional possa desenvolver um trabalho de qualidade e prático, forçando-o usar apenas o recurso do livro didático. Para a maioria dos educadores, apenas o livro didático é suficiente para ministrar os conteúdos de Ciências, principalmente nas séries iniciais. Utilizam as atividades do livro já formuladas, na qual o aluno estuda para realizar os exercícios avaliativos. Dessa forma, em muitos casos, não é possível fazer com que o estudante vivencie o conteúdo, uma vez que o mesmo está distante da sua realidade. Segundo Lorenzetti (2005)

“...é no âmbito das séries iniciais que a criança constrói seus conceitos e apreende de modo mais significativo o ambiente que a rodeia, através da apropriação e compreensão dos significados apresentados mediante o ensino das Ciências Naturais” (Lorenzetti, 2005, p. 2)

Portanto, para ensinar Ciências nas séries iniciais, além de uma formação específica na área do conhecimento, o professor precisa de recursos apropriados para determinadas aulas práticas, como por exemplo, um laboratório e, saber utilizar recursos oferecidos pela natureza, como os animais, as plantas, o solo e o próprio corpo. Segundo Rocha (2012, p.29), a formação de docentes precisa ter a intenção de desenvolver o professor como pessoa, profissional e cidadão.

Diante das questões discutidas acima, referentes à importância do trabalho prático nas aulas de ciências nas séries iniciais da Educação Básica e da dificuldade dos professores em desenvolver tais atividades, este trabalho faz um estudo deste caso e propõe uma intervenção envolvendo o conteúdo dos seres vivos.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

- Identificar as principais dificuldades dos docentes para a realização das aulas práticas de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

2.2. Objetivos específicos

Para que seja alcançado o objetivo geral deste trabalho, teremos como objetivos específicos os seguintes itens:

- Discutir as propostas do ensino de Ciências, para as séries iniciais, sugeridas nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN'S);

- Caracterizar a disciplina de Ciências e o estudante do 1º ano do Ensino Fundamental;
- Identificar as dificuldades encontradas pelos docentes para trabalhar os conteúdos de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, através da aplicação de um questionário;
- Aplicar uma sequência didática, através de aulas práticas e de atividades lúdicas que favoreça o processo de ensino aprendizagem da disciplina de Ciências.

3. METODOLOGIA

O caminho metodológico deste estudo foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa foi realizada uma pesquisa com os professores da Escola Caminho da Vida, Santa Inês – Ba, para conhecer e analisar as principais dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Ciências Naturais nas séries iniciais da Educação Básica. Após a análise das respostas deste questionário, elaborou-se uma intervenção pedagógica com intuito de minimizar as dificuldades nas aulas práticas de Ciências e poder contribuir com o aprendizado dos estudantes.

3.1. A pesquisa com os professores

A pesquisa com os professores desta escola teve objetivo identificar as metodologias aplicadas pelos docentes, para a realização das aulas práticas da disciplina de Ciências Naturais nas séries iniciais, enfocando as dificuldades encontradas para a realização das mesmas.

Tratou-se de um estudo qualitativo descritivo, no qual as informações foram obtidas através da aplicação de um questionário, com perguntas objetivas direcionadas para o objetivo deste estudo. O questionário foi composto por 8 (oito) questões, a saber: (01) Qual o seu nome e em qual cidade você reside? (02) Quais séries você leciona? (03) Quais os conteúdos de Ciências Naturais você aborda em sala de aula? (04) Quais as metodologias aplicadas nas aulas de Ciências? (05) Você realiza aulas práticas em sala de aula ou fora dela? Como elas são aplicadas? (06) Quais as maiores dificuldades são encontradas no momento destas aulas práticas? (07) Quando são aplicadas as aulas práticas, qual a reação das crianças? (08) Quais sugestões para melhorar as aulas de Ciências na escola onde você trabalha?

Seis professores que ministra a disciplina de Ciências foram entrevistados, sendo que dois deles são professores da Educação Infantil, e os restantes, lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. A primeira educadora a ser entrevistada, já concluiu o curso de Pedagogia e leciona na escola desde a sua fundação. A segunda professora da Educação Infantil, também fez formação geral,

está cursando Pedagogia e ensina há quatro anos. A terceira professora, que é polivalente (ensina todas as disciplinas), já leciona há muitos anos e já trabalhou em vários colégios e concluiu recentemente o curso de Pedagogia. A quarta profissional, também polivalente, já leciona a mais de dez anos, formou-se em magistério há muitos anos, trabalha na escola há sete anos e está concluindo o curso de Ciências Biológicas. A quinta docente que ensina a disciplina de Ciências também fez formação geral, leciona na escola há três anos e também está concluindo o curso de Ciências Biológicas. A sexta e última professora entrevistada fez formação geral e faz curso de Licenciatura em Geografia.

Após a aplicação do questionário, foram discutidos os resultados no qual, analisamos as dificuldades encontradas pelos professores da escola particular da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Alguns professores, afirmaram que não encontram dificuldades para aplicar os conteúdos de Ciências, principalmente da Educação Infantil, pois acreditam que, imagens, vídeos, cartazes e alguns materiais concretos são suficientes para as aulas, devido à idade dos alunos. Observa-se que a falta de conhecimento também é um fator relevante para o educador. A Maioria cursou apenas o Magistério, e muitos fizeram Formação Geral, e depois de muito tempo lecionando, começaram a cursar a Faculdade de Pedagogia. Os professores que já cursam a faculdade de Ciências Biológicas questionam a falta de materiais de laboratório, microscópio para análise de estruturas. Esses profissionais, alguns em fase final do curso de Ciências Biológicas, enfatizam a falta de recursos apropriados para as aulas práticas, devido o seu conhecimento. Notam-se as diferenças nas dificuldades. Docentes mais preparados para ministrar a disciplina, são aqueles que consideram as aulas práticas de fundamental importância, mesmo o curso não sendo oferecido para o preparo de series inicial e sim pra trabalhar geralmente com o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Como continuidade deste trabalho, a partir dos resultados obtidos, foi elaborada e aplicada uma atividade de intervenção pedagógica para minimizar os entraves nesse processo de ensino aprendizagem da disciplina de Ciências Naturais, quanto à aplicação das aulas práticas.

3.2. Intervenção Pedagógica (IP)

Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, não só concebida, mas também realizada em estreita relação com uma ação ou um problema que, por ser coletivo, envolve a todos na busca de sua compreensão e resolução, de modo cooperativo e participativo. Intervir no âmbito escolar significa buscar soluções para alguns problemas enfrentados pelo professor, (falta de interesse em alguns alunos pelas temáticas abordadas, falta de recursos didáticos), buscando aprimorar as aulas, para uma melhor compreensão dos conteúdos estudados, observando as necessidades de cada aluno para compreender especialmente os assuntos de Ciências. A intervenção pedagógica é uma ação realizada com a finalidade de desenvolver habilidades e aprimorar a aprendizagem dos alunos.

3.2.1. Objetivos da Intervenção Pedagógica

Esta intervenção pedagógica objetivou trabalhar com os estudantes da 1º ano da Educação Básica (antiga série de alfabetização), de modo prático e lúdico os conteúdos a seguir:

- Divisão dos animais em grupos;
- Onde vivem;
- Alimentação;
- Vertebrados e invertebrados;
- Revestimento do corpo;
- Locomoção;
- A forma como nascem.

3.2.2. Desenvolvimento da IP

A intervenção pedagógica foi realizada no pátio e na sala de aula da Escola Caminho da Vida, que atende os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II. Ela está situada na Avenida Itabuna nº 16, na cidade de Santa Inês, estado da Bahia. A escola foi fundada no dia 17 de março de 2009, e possuía apenas turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino. Após alguns anos, passou a funcionar com turmas do Ensino Fundamental II no turno matutino.

A turma selecionada para a aplicação da IP foi a do 1º ano do Ensino Fundamental, que era composta por 19 estudantes. Após a realização das aulas teóricas referentes ao conteúdo de “Seres vivos”, proposto para a atividade, utilizando as informações, imagens e atividades do livro didático, era o momento da aplicação da intervenção.

Para iniciarmos a intervenção, foi feita uma reunião com a gestão e com os pais dos estudantes para que todos estivessem cientes e aprovassem a realização da atividade. Em seguida, propôs-se aos estudantes que levassem para a escola o seu animal de estimação e a proposta foi aceita por todos com a maior euforia. Mandamos um informativo no diário escolar, a fim dos pais se programarem para esse dia.

A aula prática foi realizada numa sexta-feira. Os alunos levaram diversas espécies de animais, como pintinhos, coelhos, tartarugas e muitos cachorrinhos. Além dos animais levados pelos estudantes, na área externa da escola, existiam outros animais, para serem observados como pássaros, sapinhos e formigas.

No primeiro momento, os alunos foram orientados a manterem os seus animais de modo seguro para que os estudantes das outras turmas que iriam chegar para assistir a aula, visitarem a sala da turma para observarem os animais. Os alunos fizeram uma breve descrição do seu animal. Citaram os nomes, descreveram como se alimentavam, informaram se eram vacinados, como era realizada a higiene desses animais. Tais descrições foram baseadas nos seus conhecimentos adquiridos na vivência com os seus animais de estimação.

No segundo momento da aula, realizada no pátio da escola, começamos a aula prática com a participação de todos os estudantes. Foi solicitado que informassem em quais grupos incluíam os animais que ali se encontravam e os alunos foram indicando. Tínhamos mamíferos, aves e répteis. Foi questionado quais grupos faltavam e eles prontamente informaram. Em seguida, explicaram sobre onde viviam, do que se alimentavam, como se chamavam os animais de acordo com a sua alimentação, se eram vertebrados ou invertebrados, como era cobertura do corpo, a forma de locomoção e por fim do jeito que nascem. Em um único dia, estudamos de forma prática tudo que aprendemos na teoria de um modo prazeroso, pois, os alunos levaram para a sala de aula seus animais de estimação e aprenderam um pouco com os mesmos. Depois da aula, os animais beberam água, se alimentaram, com ração, milho, alface.

Como extensão da Intervenção Pedagógica, acerca do estudo sobre os animais, construímos uma maquete para complementar a atividade prática. Fizemos um lago com tintas, um pequeno sítio, separando os animais domesticados dos silvestres em uma floresta. Utilizamos palitos de picolé, folha de isopor, animais em miniaturas, pedrinha, galhos de árvores, cola quente, tinta guache, pincel e muita imaginação.

Os alunos também fizeram uma pesquisa sobre alguns animais que correm o risco de extinção. Essa pesquisa foi realizada com ajuda de um adulto e faz parte do material de apoio do livro “Marcha Criança”, contendo os seguintes itens:

- Nome do animal;
- Lugar onde é encontrado;
- Cobertura do corpo;
- Locomoção;
- Alimentação;
- Motivo da sua extinção.

Depois de realizada a pesquisa, os alunos apresentaram na sala de aula. Como já foi dito, para ministrar a disciplina de Ciências, encontramos recursos disponíveis na natureza, que podem ser utilizados para a realização das aulas práticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs uma metodologia para desenvolver, de forma prática, o conteúdo sobre os seres vivos, em específico, os animais, com os estudantes da 1ª série da Educação Básica. Segundo Miralha (2008) diferentes propostas de atividades, que tenham sentido para a criança e que recorram a recursos didáticos e estratégias diversificadas, podem despertar o interesse do aluno, seja pela característica do conteúdo em estudo ou temática, facilitando o processo de aprendizagem.

A Intervenção Pedagógica acerca do conteúdo dos animais aplicada de forma prática contribuiu para que os estudantes aprendessem um pouco mais a partir da observação e do manuseio dos mesmos, de modo concreto e significativo. Com essa intervenção, ficou claro que as aulas práticas além de despertar a curiosidade, o interesse e o aprendizado dos alunos, indicam que as aulas podem ser dinâmicas, utilizando vários recursos oferecidos pela natureza e que existem nas residências dos próprios estudantes. Apesar das crianças viverem em uma cidade pequena, muitas delas não tem contato com nenhum tipo de animal. Duas crianças da turma, na qual o projeto foi aplicado, não tinha nenhum bicho de estimação, para participarem da aula, os pais compraram pintinhos e depois adotaram esses animais. Além da aprendizagem, esse foi um ponto positivo do projeto de intervenção, pois toda criança precisa estar em contato com algum animalejo, porque contribui para o seu desenvolvimento.

Com a pesquisa sobre animais que correm o risco de desaparecerem, criou-se um senso de responsabilidade nas crianças, porque elas descobrem que a ação do próprio homem é que pode estar destruindo a natureza. O desmatamento, as grandes queimadas, a caça e a pesca ilegal de determinados animais, como os elefantes, a arara azul, o tamanduá bandeira, contribuem para o seu desaparecimento, porque, muitas dessas ações acabam destruindo o habitat desses bichos, citados nas pesquisas realizadas pelas crianças.

Com a aplicação dos questionários com os professores, pode-se verificar a dificuldade existente para serem desenvolvidas as aulas práticas na disciplina de ciências Naturais. Algumas questões foram bem claras, como: a falta de situações no livro didático que favoreça as aulas práticas; a má formação do docente para elaborar e aplicar aulas contextualizadas e concretas para os estudantes e, a estrutura de algumas escolas não dispõe de espaço físico adequado para tais práticas.

Com a aplicação da Intervenção Pedagógica em sala pode-se perceber o quanto é importante à aula prática no processo de ensino aprendizagem de qualquer disciplina. Além disso, os estudantes passam a relacionar os conteúdos ministrados em sala de aula com a sua realidade. Com isso o interesse, a curiosidade e a aquisição dos conhecimentos são favorecidos.

REFERÊNCIAS

- ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lurdes Trassi. **Psicologia, Uma Introdução Ao Estudo De Psicologia**. São Paulo. Editora Saraiva, 1999.
- Bonando, P.A. (1994). **Ensino de Ciências nas séries iniciais do 1º grau** – descrição e análise de um programa de ensino e assessoria ao professor. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- BRASIL. **Ministério da Educação, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC/DPE/COEDI, 1999.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências – 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC, 1997
- BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Ministério da Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF,SEB.2010.
- BRASIL, **Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos –PNLD 2008**
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Delizoicov, D.; Angotti, A. (1990). **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez.
- Ducatti-Silva, K.C. (2005). **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP.
- FREIRE, Paulo Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FROTA-PESSOA, O. **Etapas da implantação dos cursos renovados**. Ciência e Cultura, Campinas, SP, v. 16, n. 4, p. 363-367, 1964.
- HAMBURGER, E. W. **Alguns apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais**. Estudos Avançados, v. 21, n. 60, p. 93 - 104. 2007.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Federal n. 9.3940), aprovado em 20 de dezembro de 1996,
- LORENZETTI, L. **O Ensino de ciências naturais nas séries iniciais**. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2007.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001.
- Lorenzetti, L. (2005). **O ensino de ciências naturais nas séries iniciais**. Retirado em 16.nov.2008,
- LONGHINI, M. D. **O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205– 228.
- LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96**
- CIÊNCIAS. Brasília: 2008.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos**. Dissertação. 2008. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008

PASSOS, C.; Silva ZENEIDE. **Coleção Eu Gosto Mais**. São Paulo: Abep

PIAGET, J. O desenvolvimento do pensamento: Equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação** (14^aed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ZANCUL, M. C. S. **Ciências no ensino fundamental**. In: DEMONTE, A. et al. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Ciências e Saúde*. São Paulo: UNESP, Pró-reitora de Graduação, 2004. p. 125-134.

APÊNDICE 1



Campus Santa Inês

Rodovia BR 420, KM 2,5 - Zona Rural
Santa Inês - Bahia
CEP: 45.320-000
Tel: (73) 3536-1210



Tema- O estudo de ciências na educação Infantil

Discente- Missilene Souza Sena Oliveira Eliton Dias Moreira

Docente- Patrícia Oliveira Santos

Turma- 2012.2

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- (01) Qual o seu nome e em qual cidade você reside?
- (02) Quais séries você leciona?
- (03) Quais os conteúdos de Ciências Naturais você aborda em sala de aula?
- (04) Quais as metodologias aplicadas nas aulas de Ciências?
- (05) Você realiza aulas práticas em sala de aula ou fora dela? Como elas são aplicadas?
- (06) Quais as maiores dificuldades são encontradas no momento destas aulas práticas?
- (07) Quando são aplicadas as aulas práticas, qual a reação das crianças?
- (08) Quais sugestões para melhorar as aulas de Ciências na escola onde você trabalha?

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO



NILCEIA BUENO DE OLIVEIRA

Universidade Estadual de Londrina (PG)/Capes;
Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1967986096537954>

DOUGLAS BRESSAN

Universidade Estadual de Londrina (PG) – Attop
Faculdade de Negócios & Colégio Educar
<http://lattes.cnpq.br/0524205756895237>

RESUMO: O presente artigo tem como tema principal os significados do ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de globalização. O objetivo da pesquisa é fazer uma relação entre os discursos que circulam na academia e os que estão presentes nas crenças dos professores de inglês, a fim de propor práticas de ensino-aprendizagem de línguas que venha ao encontro das novas emergências da sociedade contemporânea. A fundamentação teórica que deu suporte para trabalho é a perspectiva de inglês como língua franca (GIMENEZ, CALVO & EL KADRI, 2001; CANAGARAJAH, 2005; DEWEY; JENKINS, 2010) e de inglês como língua estrangeira (BRASIL, 1998, 2017; PARANÁ, 2005, 2008, 2018; MOITA-LOPES, 1996, 2003, 2005). Os dados foram coletados através de questionário, respondido por sete professoras de escola pública. A unidade de análise foi o discurso. A pesquisa revelou que os professores têm uma concepção híbrida sobre os significados do ensino-aprendizagem de língua inglesa na atualidade, apresentando um discurso que ora se baseia na perspectiva tradicional de ensino de línguas ora revela posicionamentos críticos quanto ao ensino de línguas.

PALAVRA-CHAVE: Ensino-Aprendizagem. Língua Inglesa. Língua Franca. Globalização.

ABSTRACT: This article has as main theme the meanings of English language teaching and learning in times of globalization. The purpose of the research is to make a relation between the discourses that circulate in the academy and those that are present in the beliefs of English teachers, in order to propose teaching-learning practices of languages that will meet the new emergencies of contemporary society. The theoretical foundation that gave support to the work is the perspective of English as a lingua franca (GIMENEZ, CALVO & EL KADRI, 2001, CANAGARAJAH, 2005, DEWEY, JENKINS, 2010) and English as a foreign language (BRASIL 1998,2017; PARANÁ, 2005, 2008, 2018; MOITA-LOPES, 1996, 2003, 2005). Data were collected through a questionnaire, answered by seven public school teachers. The unit of analysis was the discourse. The research revealed that teachers have a hybrid conception of the meanings of teaching-learning in English today, presenting a discourse that is based on the traditional perspective of language teaching and reveals critical positions regarding language teaching.

KEY WORDS: Teaching-Learning. English language. Free Language. Globalization.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças verificadas na sociedade e as profundas transformações epistêmicas no mundo científico trouxeram novamente trouxeram à tona a discussão sobre a importância da escola como espaço de significação do conhecimento. Desta forma, a educação também tem sentido as

influências das transformações sociais nos chamados tempos da globalização. Mudança, neste sentido, não significa desfazer “a trama do tecido que já se está tecendo” (GHIRARDI, 2003, p. 167). Pelo contrário, significa aprofundar a consciência das opções diante dos rumos possíveis. E uma delas se dá através do domínio de novos modos de significação e das práticas de linguagem que ocorrem na sociedade. Um dos novos rumos tem sido o da significação do ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de globalização. O inglês se tornou uma língua global, dominado por cerca de um terço da população do planeta, nos mais diversos níveis de proficiência (SIQUEIRA, 2011). Em virtude da era das novas tecnologias, esta língua teve uma expansão avassaladora, invadindo o mundo dos negócios, das ciências, da mídia em geral, tornando-se uma língua mundial.

A globalização é o “processo em que as fronteiras geográficas não mais demarcam onde as pessoas podem ou não ir, fazendo com que pessoas de lugares e culturas diferentes possam interagir, trocando e comungando experiências e identidades” (KALVA; FERREIRA, 2011, p. 7). Ela uniu os povos num grande grupo onde pessoas podem falar a mesma língua para se comunicarem e tal “união” resultou numa imaginação cultural, como apontam as autoras.

O professor, neste sentido, está crucialmente posicionado e tem papel relevante, pois suas práticas influenciam na formação e transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que a sociedade influencia as práticas docentes: uma relação dialética entre linguagem e sociedade. A sala de aula deixou de ser um espaço de certeza (JORDÃO, 2005), de aplicação do conhecimento pronto e acabado e passou a ser um espaço de prática social onde as escolhas das atividades lingüísticas ocorrem em função dos fenômenos sociais.

Diante desse contexto, o propósito deste artigo é apresentar as perspectivas do ensino-aprendizagem de línguas adicionais (inglês como língua estrangeira, como língua franca, World English) e analisar o discurso de professores de escolas públicas sobre os significados do ensino-aprendizagem de língua inglesa, dialogando com as perspectivas apresentadas e fazendo uma avaliação crítica. Conhecer os discursos oficiais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998; DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2008; BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017) e o de professores de inglês pode contribuir para uma melhor percepção das ideologias presentes no ensino de língua inglesa na escola pública e do quanto é necessário investir em políticas de formação continuada de professores de línguas (OLIVEIRA, 2011).

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: DISCURSOS DA ACADEMIA

É inegável a presença da língua inglesa no dia-a-dia dos cidadãos brasileiros, alcançando imenso reconhecimento da importância de seu aprendizado. Nas escolas, tanto públicas quanto particulares, o inglês já faz parte do currículo obrigatório há muitos anos, tornando-se uma prática social valorizada (JORDÃO, 2011), cujos significados são diversos, conforme será demonstrado na sequência.

Dentre os discursos que circulam sobre o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil nos

últimos anos, destaco os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCNs, publicação do Ministério da Educação contendo uma das orientações oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras, vinte anos depois, desse mesmo órgão norteador da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. No Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira (2008) também tem sido um importante documento norteador do ensino-aprendizagem de língua adicional no contexto educacional, assim como, recentemente, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018) fundamentado na BNCC.

De acordo BOHN, 2003, p. 167¹, o ensino de língua estrangeira, na visão dos PCNs, deve focar num(a): a) compreensão global de mundo; b) mundo multilíngue do qual o aprendiz está inserido; c) expressão do significado mais do que na correção da forma; d) desenvolvimento das habilidades do aprendiz a fim de perceberem a língua estrangeira como uma oportunidade para comunicação e participação; e) habilidades dos aprendizes para compartilharem valores de um mundo plural e compreenderem e identificarem seus papéis no mundo; f) reconhecimento que o desenvolvimento da competência em língua estrangeira permitirá aos aprendizes o acesso a valores culturais, serviços e produtos de diferentes partes do mundo; g) interconectividade do conhecimento sistêmico e comunicativo da língua estrangeira e o conhecimento da língua mãe e as práticas de linguagem; h) análise crítica da língua em uso e suas variações; i) desenvolvimento da habilidade de leitura crítica para aumentar a capacidade profissional de aprendizagem e seu desenvolvimento contínuo de conhecimento; j) capacidade comunicativa dos aprendizes para prepará-los para as diversas situações de comunicação.

Percebemos que, conforme este documento, apesar de apresentar concepções que se distanciam do estruturalismo, tais como a possibilidade do desenvolvimento de percepção crítica da realidade, de valores plurais de um mundo multilíngüe, global e das variações, ainda temos várias ideias ligadas a uma abordagem de ensino de inglês como língua estrangeira, ou seja, uma concepção monocultural de língua, visando leitura e a comunicação do não-nativo com o nativo. Percebemos que há uma ausência discursiva do inglês como língua franca, língua mundial ou língua internacional (GIMENEZ, CALVO e EL KADRI, 2011)

Já, de acordo com a BNCC, o foco é o desenvolvimento de competências (ler, escrever, resolver problemas), mas acrescido de grande ênfase à oralidade, envolvendo a compreensão e a produção oral (fala e escuta) de práticas de linguagem. O multiletramento, a ênfase no caráter formativo e a educação lingüística dentro de uma perspectiva crítica e consciente configuram como uma nova proposição de ensino de inglês (diferente dos PCNs, que usava o termo Língua Estrangeira), pois considera o político e o social da língua inglesa.

Na perspectiva desse documento, o status da língua é entendido a partir de uma abordagem de inglês como língua franca, ou seja, deixa de pertencer aos países onde o inglês é a língua mãe Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, etc) e passa a ser uma língua utilizada “em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas” (GIMENEZ et al, 2015, p. 594). Uma concepção de inglês que tem circulado fortemente no mundo acadêmico nos últimos anos, em virtude de que a língua inglesa é vista hoje “como uma língua que atravessa fronteiras e que produz ambigüidades, sentimentos

1 Minha tradução.

difusos, contradição” (GIMENEZ, CALVO e EL KADRI, 2011, p. 7).

No ensino-aprendizagem de inglês como língua franca, conforme as autoras: a) comunicação com falantes não-nativos do inglês passa a ser um dos motivos de suma importância para se aprender inglês; b) outras variedades são incorporadas nos discursos e não mais somente as variantes de prestígio (britânica ou americana); c) temas sociais, de nível global, são trazidos para a sala de aula; d) importância das línguas, especialmente do inglês como língua de comunicação internacional entre os povos de todo o mundo e não só com nativos, permite o acesso a uma quantidade enorme de informação; e) a língua inglesa passa a ser compreendida como língua da globalização, em função de sua expansão pelo mundo; f) há um maior posicionamento crítico da sociedade com relação à associação do inglês com os EUA e/ou Inglaterra; g) através da aprendizagem da língua inglesa, o aprendiz pode ter uma nova maneira de enxergar os discursos, portanto, podem ser ressignificados os sentidos daquilo que se lê, ouve, escreve ou fala.

O conceito de língua franca “requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou lingüístico, que implica na descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, do papel da cultura do ensino da língua e aspectos de correção lingüística” (EL KADRI, 2010 apud EL KADRI, 2011, p. 164).

Percebemos então que a descentralização do falante nativo é uma das implicações de se conceber a língua inglesa não como língua estrangeira, mas sim como língua franca, cujas conseqüências na sala de aula vão desde a escolha das variedades que serão ensinadas até o papel da cultura e dos aspectos de correção lingüística (EL KADRI, 2013), pois nessa visão de língua adicional a comunicação acontece entre falantes de diferentes línguas maternas, ou seja, conceber inglês como língua franca significa conceber uma língua que não tem falantes nativos.

Em tempos de globalização, muitos autores têm também usado a terminologia de inglês como língua global, mundial ou internacional, mais conhecida como “World English”. Essa concepção de língua “ênfatisa que o inglês, com suas mais diversas variedades, é uma língua de comunicação internacional e, por conseguinte, intercultural” (SHARIFIAN, 2009, p. 2 apud SIQUEIRA, 2011). Essa língua, conforme Rajagopalan (2010, p. 23) “não tem dono; não pertence nem aos ingleses, estadunidenses etc. Ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso diário no mundo inteiro”.

Todavia, o importante é reconhecermos o caráter pluricêntrico da língua inglesa, que acolhe falantes nativos e não nativos na comunicação intercultural, que não impõe norma nem mesmo uma carga cultural (JENKINS, 2006a). A autora ainda defende que, numa sociedade global contemporânea, com fronteiras cada vez menos fortes, onde cresce o número de falantes da língua inglesa por todo o mundo, originários principalmente de países que estão fora do padrão americano ou britânico, faz-se necessário concebê-la como uma língua franca, uma língua sem dono, determinada por uma característica essencial: a hibridade. Desta forma, o inglês pintado de diversas cores, se emerge como uma língua nômade e com implicações político-pedagógicas inerentes ao processo (SIQUEIRA, 2011).

3. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: DISCURSOS DE PROFESSORES (A)

Após esta breve apresentação a respeito dos novos discursos que têm circulado na academia, com vistas ao significado do ensino-aprendizagem da língua inglesa, apontarei agora as práticas discursivas e sociais de professores de escolas públicas. Os dados fazem parte de minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2006), cujos dados foram coletados através de questionário.

Nesse artigo, fazemos um recorte da pesquisa, utilizando somente as seguintes questões: 1) *O que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira ?* e, 2) *Qual é a finalidade do ensino de língua estrangeira?*

Participaram da pesquisa 7 professores(a). Após a tabulação dos dados dos informantes, levantei as três principais representações sobre os objetivos do ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública, as quais serão analisadas a seguir segundo as teorias sobre o ensino de línguas, tanto a tradicional (inglês como língua estrangeira) quanto a contemporânea (inglês como língua franca).

a) Ensinar e aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura

De acordo com Moita Lopes (2005), uma das ‘verdades’ mais homogeneizadas a respeito do ensino de uma língua adicional é que quer dizer ensinar a cultura de outro povo. Essa premissa indica que a questão cultural é vista como parte do processo de ensino/aprendizagem, pois “no momento em que nos deparamos para ensinar (ou aprender) qualquer língua, precisamos levar em consideração, não apenas o seu conteúdo linguístico, mas especialmente o lugar que deve ocupar o elemento cultural em todo esse processo” (SIQUEIRA, 2011, p. 99).

A questão cultural advém da compreensão de que as culturas na sociedade contemporânea estão em processo de interação e construção continuamente. Conforme a BNCC (2019, p. 491), “é preciso atentar para o fato de que a interculturalidade se faz presente em muitas comunidades” por meio de múltiplas vozes, pois:

os conhecimentos culturais são essenciais para o entendimento de crenças, comportamentos, valores e atitudes e, assim, propiciam a consciência e o respeito ao que seja diferente em relação à própria cultura com diferentes modos de ver a realidade (idem, ibidem, p. 492).

Cultura, nos discursos dos professores pesquisados, parece significar não só o conhecimento acumulado de um povo (histórico, social, linguístico), mas também se relaciona com os conceitos de erudição e prestígio. Essa idéia de que o aprendizado de uma língua é um pacote fechado que implica aprender também sua cultura está ligada à noção de que “existe uma essência cultural que pode representar os usuários de uma língua” (MOITA-LOPES 2005, p. 51). A cultura estrangeira - principalmente a dos falantes de uma língua de prestígio como o inglês - é vista como algo glamoroso e valioso, e o professor de línguas como o agente que proporciona aos aprendizes a oportunidade de “navegar por discursos nunca antes navegados” (idem, 2003). Fazendo uma crítica a esta posição colonialista que muitos apresentam em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, Rajagopalan (2010b, p. 185) aponta que “a idéia de que línguas são indissociavelmente atalhadas a

culturas específicas faz parte da imaginação popular”.

Esta concepção de inglês em que se enfatiza as referências da cultura alvo, principalmente nas dimensões artísticas e intelectuais, muitas vezes representadas por meio da “polarização eu/outro, no etnocentrismo, no reforço de estereótipos e preconceitos variados, nas concepções de cultura absoluta, monolítica, superior, nos discursos únicos” (SIQUEIRA, 2011, p. 100), muitas vezes focado na apresentação e transmissão de informações sobre um país específicos, bem como suas atitudes, crenças e visões de mundo.

Contrariando esta concepção de ensino-aprendizagem de uma nova língua, defendo que é preciso ter um posicionamento crítico na sala de aula, priorizando uma abordagem cultural multifacetada, levando em consideração as diversas culturas dos muitos povos que falam inglês por todo o mundo. A língua, de acordo com as orientações da BNCC (2017) é entendida como expressão da cultura, um bem cultural mundial que “pode ser incorporado de diferentes formas, para usos diversos, por falantes multilíngües a expressarem as suas múltiplas culturas” (Nova Escola, novembro de 2018)

Nesta mesma linha de pensamento, Dewey & Jenkins, 2010, reforçam que com as características atuais do inglês, está cada vez mais forte o diálogo entre as culturas, pois os interlocutores são formados por falantes não-nativos e nativos, por isso, é de suma importância, no viés do inglês como língua franca, ensinar uma língua de forma desterritorializada, desenvolvendo nos aprendizes uma visão crítica e reflexiva, sobre o impacto e hegemonia da cultura de países dominantes de língua inglesa no contexto mundial hoje; e ainda, levar os aprendizes a produzir seus discursos e contra-discursos, nesse cenário de lutas discursivas em que se encontra a sociedade globalizada contemporânea.

O ensino de uma língua inglesa na escola pública vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas, pois também visa a apreciação dos costumes e valores de outras culturas e pode contribuir para o desenvolvimento da própria cultura, por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s), e a aceitação de diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Devemos levar em conta as especificidades da sociedade brasileira para compreendermos tais ideologias. É de “sendo comum” que os brasileiros em geral, não só alunos e professores, têm atitudes muito positivas em relação a elementos característicos de certas culturas estrangeiras, sobrepondo-as à nacional. Essa posição parece demonstrar certa admiração pelo que é estrangeiro. No entanto, é preciso ter uma posição crítica quanto ao consumo da cultura do outro: o conhecimento deve levar a uma reflexão, não a uma identificação total com a cultura estrangeira, pois esse tipo de atitude é o primeiro sintoma de alienação.

Jordão (2008) apresenta um posicionamento crítico em relação ao consumo das culturas estrangeiras. Nas palavras da autora:

Aprender uma língua estrangeira não é necessariamente o mesmo que aprender uma cultura estrangeira. Aprendendo uma língua estrangeira eu adquiro procedimentos de construção de significados diferentes daqueles dispositivos da minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria (JORDÃO, 2008, p. 20).

Cultura, para os professores entrevistados, é um termo que vem atravessado por representações de poder já homogêneas, cujo valor social leva à identificação do aprendiz (e do próprio professor) com uma classe mais privilegiada, aquela que muitas vezes tem acesso aos discursos que circulam em língua inglesa. Nesta visão, o acesso à língua traz a promessa de acesso à cultura do outro, principalmente a dos ingleses e norte-americanos, ícones de status social, e a uma essência cultural representada pelos usuários dessa língua.

Moita Lopes (1996) não nega o atual prestígio da língua inglesa na sociedade e advoga a necessidade de seu ensino/aprendizagem. Porém, é de extrema importância que tenhamos consciência do papel hegemônico exercido por essa língua; caso contrário, adverte o autor, estaremos, como professores, formando meros consumidores e consumistas passivos de um veículo de cultura e de conhecimento de uma língua permeada por discursos feiticistas que levam muitos a pensarem que se trata de uma mercadoria de grande valor, como aponta Rajagopalan (2004).

O grande desafio para o professor contemporâneo, argumenta Siqueira (2010, p. 36) “é descobrir ‘como’ enxergar cultura como algo intrínseco, inerente ao sistema lingüístico que estamos ensinando e dele fazer bom uso o tempo inteiro” e olhar criticamente os “pacotes culturais” que muitas vezes a promovem o reforço de ideia ligada a valores da cultura alvo.

b) A aprendizagem de uma nova língua significa acesso a um novo mundo, a nova visão de mundo.

Os termos “novo mundo” e “nova visão de mundo” apareceram com bastante frequência no discurso dos professores pesquisados. Na verdade, trata-se não de apenas de combinações lexicais inócuas, mas de práticas discursivas ideológicas e homogêneas, presentes no dia-a-dia dos profissionais, da mídia e das escolas particulares de inglês e que chega a ser vista como uma mercadoria a qual o mundo do marketing tem explorando bastante (RAJAGOPALAN, 2004).

A aprendizagem de uma língua adicional aguça a percepção e, ao “abrir a porta para o mundo” almeja aos aprendizes acesso à informação, como também torná-los, de certa forma, mais interessados em “navegar” por discurso que circulam em inglês. ‘

As expressões “novo mundo” e “nova visão de mundo”, nesse sentido, correspondem a uma visão específica da realidade, na qual a aprendizagem de língua inglesa é vista como forma de acesso ao conhecimento histórico e social, a novos estilos de vida, a informações recentes (sobre negócios, cultura, ciência) veiculadas em LE, mais propriamente em língua inglesa, como mostra este trecho dos PCNs: “é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (BRASIL, 1998, p. 38). Desta forma, a aprendizagem de uma língua adicional leva os sujeitos a agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com os seus interesses.

Aprender uma língua significa aprender novas formas de relações interculturais e ampliar as formas de multiletramento, “modificando a maneira [do indivíduo] de ler o mundo e o modo de comunicação entre as pessoas” (PARANÁ, 2018, p. 491), pois desenvolve novas formas de compreensão e produção de conhecimento, construindo seus próprios sentidos. Além da perspectiva dos multiletramentos, o ensino de inglês como língua franca, de acordo com a BNCC (2017),

possibilita o uso da língua de modo mais significativo, situado, dialógico e ideológico. Dessa forma, o inglês dentro de uma perspectiva contemporânea pode ser considerado um bem cultural mundial que pode ser utilizado por usuários multilíngues para expressarem suas múltiplas culturas (Nova Escola, novembro de 2018).

Novo mundo também indica conhecimentos que vão além dos limites da comunidade do aprendiz, pois ao ser exposto a *visões diferentes do mundo*, o aprendiz tem a chance de refletir sobre a sua própria cultura e sobre si mesmo, podendo desenvolver uma “nova visão de mundo”. Muitas pessoas têm uma visão ideológica da língua inglesa e chegam a pensar que “aprender uma língua é assumir um novo ponto de vista – o ponto de vista do povo em questão” (BARROS, 2002, p. 271). Essa visão de mundo não é exteriorizada só de forma lingüística, estrutural, mas chega a ser até literária. Para alguns professores, revela o autor, aprender uma língua adicional é “como um novo céu que se desvenda, é como navegar em água de um oceano nunca antes navegado, é como conquistar um novo universo” (BARROS, 2002, p.270). Entendo o quanto é importante ter uma nova visão de mundo, mas desde que seja sem perder o ponto de vista da identidade.

Num viés crítico, podemos dizer que a noção de que a aprendizagem do inglês propicia uma nova “visão de mundo” não deixa de ser um instrumento de poder, visto que confere aos professores importância e responsabilidade. Como corolário dessa noção, o professor assume o papel de intermediador para que o aluno venha a ter uma nova percepção de mundo, e venha a “construir sentidos do e no mundo”, como aponta a autora.

c) A aprendizagem de língua inglesa prepara o aluno para mundo contemporâneo/globalizado.

A noção que subjaz essa postura é a de que, ao se familiarizar com uma ou mais línguas adicionais, o aluno passa a ter maior acesso ao mundo acadêmico, da tecnologia, do trabalho e a aprendizagem de língua inglesa é vista como um instrumento que promove a ascensão profissional, em virtude de ser a mais utilizada por grande parte da população mundial, de diferentes línguas, para a comunicação e interação, em muitos contextos de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem de uma língua adicional é entendida também um instrumento que prepara os alunos para enfrentarem as exigências do mundo do trabalho. Atualmente a língua inglesa é vista como “um grande negócio no Brasil” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 12). Poucos a falam, mesmo na pós-graduação, que é considerada a elite cultural; todavia muitos precisam dela como um dos passaportes de entrada para este seletivo grupo de sucesso. Para o autor, essa crença é uma consequência dos apelos comerciais (muitas vezes agressivos) usados como chamarizes por empresários da área educacional. Nesse sentido, a aprendizagem de língua inglesa, é “simplesmente pressuposto por corporações multinacionais quando anunciam vagas de emprego”. (RAJAGOPALAN, 2004, p.12).

Durante as últimas três décadas, conhecimentos em línguas estrangeiras tornaram-se imprescindíveis, tanto para os indivíduos quanto para as empresas. Os aprendizes sabem que precisam da língua inglesa para conseguirem maiores e melhores oportunidades não só profissionais como também acadêmicas. Dessa forma, a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado, um conhecimento que o aprendiz necessita ter para interagir nos mais diversos contextos sociais (BNCC, 2017).

Diante de tal invasão lingüística, é difícil, principalmente para os professores de inglês, ir em direção contrária, principalmente da mídia, que, a cada dia, “triumfa com a marcha” de que “ninguém pode ser um bom cidadão do mundo sem aprender uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês” (RAJAGOPALAN 2004, p.12). Em muitos contextos, relata Canagarajah (2006), ela traz toda uma carga do imperialismo lingüístico ligado a países como Estados Unidos e Inglaterra, cuja consequência é a necessidade de aprender o idioma para fazer parte do mundo globalizado, ou seja, do mundo sem fronteiras. Essa nova língua, na maioria das vezes, a inglesa, é almejada do na forma padrão, assim como a assimilação da cultura dos países do centro, acima citados, como um nativo, para se ter mais status social.

E não há dúvida que o conhecimento lingüístico significa poder. Um bom exemplo é abrimos o jornal na área imobiliária: o número de palavras que circulam em inglês é notório, como por exemplo: *flat, room, building, tower, garage*, entre outros. Parece-me que os produtos, geralmente apartamentos luxuosos, devem ser apresentados com a maioria das palavras em inglês, realmente para excluir aquele que, por falta de condições financeiras, não pode ter acesso à aprendizagem da língua inglesa e por isso, não vai ler, muito menos, comprar tal tipo de produto. Kumaravadivelu (2006) entende que este pertencimento ao global é, na verdade, uma americanização, buscando se comunicar o mais próximo do falante nativo, “marcada por um grau de veneração desmedida” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 68)

Nota-se que a globalização é apresentada como um fato, sendo descrita de forma totalmente naturalizada. Podemos falar aqui da hegemonia do inglês, a qual sempre tende a suprimir toda forma de resistência a sua dominação, cujas práticas discursivas, no contexto brasileiro, mostram que prática social bastante naturalizada. Em razão de a língua inglesa funcionar como uma língua franca na relação entre os países globalizados, dominar esta língua “representa um privilégio a ser reconhecido ou um diferencial a ser desenvolvido nos que esperam ser bem sucedidos ou incluídos social e economicamente” (MONTE MÓR, 2012, p. 23).

Em tempos de globalização, Moitas Lopes defende que “há de se compreender essa língua de forma diversa, historicizando-a nos horizontes de outro mundo, ainda que não pretenda descartar a força imperialista de seus usos” (MOITA LOPES, 2008, p. 312). Um inglês, então, hibridizado, posto que é formado por tantas outras línguas, uma língua franca que possibilita a comunicação dentro do planeta, como língua da economia, do conhecimento, da mídia, da internet, do poder, argumenta o autor, onde pessoas são vistas como sem territórios, conscientes do processo histórico e cultural entre os povos, e vivendo entre espaços ilimitados, portanto, faz-se necessário compreender o ensino-aprendizagem deste idioma como um dos conhecimentos constitutivos da educação básica, assim como o letramento e as habilidades matemáticas, cujo modelo dá pouca importância ao falante nativo, bem com ressignifica o papel do professor de inglês da escola pública, posto que é não nativo.

Diante dessa realidade, o ensino de língua inglesa almeja ofertar igualdade de oportunidade aos aprendizes, e o professor, inserido nela, é um agente de extrema importância: preparar os jovens para que tenham acesso à sociedade da informação através do ensino de línguas na escola, pois estes têm o direito de igualdade de conhecimento “além das fronteiras”. Concordo com os professores que é preciso dar acesso ao conhecimento “além da comunidade”, porém essa democratização do conhecimento em língua adicional deve ocorrer junto com o desenvolvimento de uma consciência

crítica da linguagem, cuja posição é de transformação do *status quo*, não de sua manutenção.

4. ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS FUTURAS

As implicações de se conceber o inglês não como língua estrangeira mas sim como língua franca são várias, principalmente para o contexto educacional, pois pede uma descentralização do modelo de falante nativo, com toda a carga cultural que tal modelo traz, para uma posição mais ampla da posição do inglês no mundo. Trazer uma concepção de língua franca para a sala de aula é estar sensível para as “tensões entre forças globais e locais, além de sérias implicações lingüísticas, ideológicas, socioculturais, políticas e pedagógicas” (SHARIFIAN, 2009 apud SIQUEIRA, 2011, p. 94).

Como bem coloca Kumaravadivelu (2006), é impossível não ser afetado pelos professores e discursos da globalização. Todavia, acato as idéias de Moitas Lopes, 2008, o qual defende que precisamos conceber o inglês hoje como uma língua global, uma língua descentrada, meio pela qual podemos ter acesso a outros discursos, tornando possível pensar em na “re-criação de uma anti-hegemonia, nos fluxos da fronteira”, o que nos leva a vislumbrar “outros futuros em outros discursos, construindo assim uma ‘outra globalização’”, para lembra Milton Santos.

Desta forma, Motta-Roth (2001, p. 177) enfatiza que é tarefa do educador “desafiar a naturalização do discurso que diz que teremos que nos inserir numa sociedade tecnológica, pautada por uma economia dita globalizada”. E quando uma língua se torna global, “tende a perder sua nacionalidade pelos próprios mecanismos de comunicação” (GIMENEZ, 2005, p. 26 apud PARANÁ, 2005), cujo ensino tem objetivo de “perceber o diferente e, através desta percepção, ir definindo e redefinindo o contorno de quem somos” (idem, ibidem), não de homogeneização, de suprimir as diferenças.

7. REFERÊNCIAS

BARROS, Luizete Guimarães. À procura da personagem: relato de uma experiência didática em Língua Estrangeira. In: COSTA, Maria José Damiani et al. (Orgs.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002, p. 263 a 269.

BOHN, Hilário Inácio. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, v. 22, nº 2, p. 159-172, 2003.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Mec, SEB, 2017.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiation the Local in English as a Lingua Franca. In: *Annual Review of Applied Linguistic* 26, 1997-218. Cambridge University Press, 2006.

- DEWEY, Martin; JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca in the global context: interconnectedness, variation and change. In: SAXENA, Mukul; OMONIYI, Tope. *Contending with globalization in World Englishes*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 72-92.
- EL KADRI, Michele. Inglês como Língua Franca: atitudes de professores formadores. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. Atitudes de futuros professores em relação ao estatuto do inglês como língua franca. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano.; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à Professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- GIMENEZ, Telma. *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 165 a 168.
- _____. (Org.). Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Línguas Estrangeiras Modernas – questões para debates. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED/PR, 2008.
- _____; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele. (Orgs.). Apresentação. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. et al. *Inglês como língua Franca: desenvolvimentos recentes*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 5, nº 3, p. 593-619.
- GHIRARDI, José Garcez A formação, a mudança e a identidade os sentidos da mudança: crítica e docência frente aos discursos de transformação. In: KALVA, Júlia Margarida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, v. 5, p. 709-727, 2011.
- KUMARAVADIVELU, Bala. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Língua Franca. *Tesol Quarterly*, v. 40, nº 1, p. 157-181, March 2006a.
- JORDÃO, Clarissa. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED/PR, 2008.
- _____. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, Telma, JORDÃO, Clarissa & ANDREOTTI, Vanessa. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005b, p. 23 a 36.
- _____. A posição do Inglês como Língua Internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini Simões.; EL KADRI, Michele. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- _____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, Telma, JORDÃO, Clarissa & ANDREOTTI, Vanessa (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49 a 67.
- _____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, v. 24:2, p. 309-340, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor do conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 175 a 192.

O que a BNCC propõe para o ensino de inglês? *Nova Escola*, novembro de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-do-ingles>. Acesso em 1 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno. *Análise crítica das crenças de professores de língua estrangeira em processo de formação continuada no Estado do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNISUL, Tubarão - SC, 2006.

_____. Formação continuada de professores de língua estrangeira: um caminho para a construção do conhecimento sobre a prática em sala de aula. *Anais do X EDUCERE: Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, Champagnat, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED/PR, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Médio. *Orientações Curriculares – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED/PR, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba: SEED/PR, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico presente no Brasil. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. & SILVA, Fábio Lopes. *A lingüística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 11 a 38.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENES, Telma, JORDÃO, Clarissa & ANDREOTTI, Vanessa (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005a, p. 37 a 48.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. LACOSTE, Yves de. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b, p. 135 a 159.

_____. O lugar do inglês no mundo. In: SILVA, Kleber Aparecido da. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. The English language, globalization and Latin America: possible lessons from the ‘Outer Circle’. In: SAXENA, Mukul; OMONIYI, Tope. (Ed.). *Contending with globalization in World Englishes*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010b, p. 175-188.

SANTOS, Milton. *Por uma Outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma testerritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, Kleber Aparecido da. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

UMA OPORTUNIDADE DE DAR V(O)(E)Z AO ALUNO: AFINAL, PARA QUE SERVEM AS AULAS DE PORTUGUÊS?



ÉRICA SILVA FAGUNDES

(Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e pela Universidade de Coimbra/Portugal).

RAINHANY KAROLINA FIALHO SOUZA

(Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e pela Universidade de Coimbra/Portugal).

RESUMO: Neste artigo, objetivamos, a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, verificar qual a concepção de alunos qual a concepção de dez alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola estadual, sobre a finalidade das aulas de português na escola, bem como a importância destas. A escolha do Terceiro Ano se justifica pelo fato de os aprendizes estarem caminhando para a conclusão da escolaridade básica e, portanto, terem, provavelmente, uma noção do ensino de língua mais amplo. Para a análise dos dados, evocamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, bem como algumas posições teóricas como Bagno (2002), Castro (2016), Carneiro; Passos (2014), Cruz (2016), Maciel (2013), Martins (2011) e Bortoni-Ricardo (2004), acerca do ensino de língua materna ao longo do tempo. Atualmente, percebemos que, os que ensinam língua materna acabam ficando sem norte em relação ao que fazer em sala de aula, já que, muitas vezes, o embate entre a tradição gramatical e as novas visões de ensino de língua não condizem com as realidades da comunidade escolar. O trabalho está dividido em quatro seções, a saber, Ensino de Língua Materna: do normativismo às novas perspectivas de ensino, Metodologia, Discussões e Resultados e Considera-

ções Finais. Concluímos que, apesar de as novas abordagens em relação ao ensino de português afastarem-se do viés exclusivamente pautado na nomenclatura gramatical, os participantes ainda são marcados por uma visão de ensino tradicionalista e têm a gramática como um instrumento exemplar do “bem escrever”, do “bem falar” e “do bem ler”.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa. Visão de língua. Alunos.

ABSTRACT: In this article, we aimed, from a qualitative research, to verify what is the conception of ten students in the last year of a public high school, about the purpose of the Portuguese classes in the school and its importance. The choice for the last year is justified by the fact that learners are moving towards the conclusion of their basic studies and probably have a better language knowledge. For the analysis, we based on the Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as theoretical positions for instance Bagno (2002), Castro (2016), Carneiro; Passos (20s4), Cruz (2016), Maciel (2013), Martins (2011) and Bortoni-Ricardo (2004) about the mother language over time. Currently, we realize that those who teach mother language end up not knowing what to do in the classroom, as the confront between grammatical tradition and new views of language teaching normally does not match with realities of the school community. The work is divided in four sections, namely: Mother Language Teaching: from normativism to new teaching perspectives, Methodology, Discussion and Results and Final Considerations. We concluded that, although the new researches

regards Portuguese teaching put away the exclusivity based on grammatical nomenclature, the participants are still marked by a traditionalist view of teaching and they still have grammar as an significant example of “good writing” of “well speaking” and “good reading”.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Language vision. Students.

INTRODUÇÃO

Ensinar língua materna tem se tornado um desafio cada vez maior aos professores de Língua Portuguesa, pois, se por um lado os mesmos se deparam com a necessidade de ensinar a Gramática Tradicional devido aos valores histórico e simbólico da chamada norma-padrão, por outro convivem com discursos que tiram o ensino da tradição gramatical do centro e tendem a defender um ensino de língua materna que propicie a leitura, a escrita e a consciência crítica.

Assim, os que ensinam língua materna acabam ficando sem norte em relação ao que fazer em sala de aula, já que, muitas vezes, o embate entre a tradição gramatical e as novas visões de ensino de língua não condizem com as realidades da comunidade escolar. Exemplo disso, é a afirmação que Maciel (2013), ao citar Gimenez (2009), faz em relação à distância que existe entre os documentos oficiais e a sala de aula, considerando esses dois mundos como paralelos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, doravante PCNs, no que toca ao ensino de Língua Portuguesa, enfatizam que este deve se basear na noção de que “Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura” (p. 18). Baseando-nos no que explicitam os PCNs, podemos notar que o discurso a respeito do que deve ser ensinado nas aulas de língua materna vem ganhando uma nova roupagem, já que a tradição gramatical que perpassou durante anos o ensino já não é vista como foco principal no processo de ensino/aprendizagem de língua. Tanto é assim, que Bagno (2002) destaca que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa na escola deve ser aprimorar a competência comunicativa dos alunos.

Além do mais, a formação de muitos professores tem possibilitado um exercício de reflexão sobre a língua e seus usos, graças às diversas abordagens que visam questionar o Estruturalismo de Saussure - Análise do Discurso, Pragmática, Semântica Textual e Linguísticas Enunciativas. Nesse contexto, a Linguística Aplicada, que, segundo Celani (1992) começa a se fazer necessária já nos fins do século XIX, também se destaca, visto que possibilita o estudo da linguagem como prática social no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua e em contextos onde surjam questões relevantes em relação ao uso da linguagem (MENEZES, 2009). Assim, todas as contribuições advindas dos estudos linguísticos fizeram com que novas concepções surgissem, outras fossem repensadas, o que conseqüentemente pode acarretar uma prática docente mais focada e efetiva, tanto para o ensino regular quanto para o nível superior. Porém, é necessário que haja mudanças não só no modo de ensinar, mas também na visão dos alunos do que seja aprender Português.

Diante dessas inquietações, neste artigo, procuraremos, através de uma pesquisa de cunho qualitativo, analisar a partir de uma pequena amostra qual a concepção de dez alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual sobre a finalidade das aulas de português na escola, bem como a importância destas. A escolha do Terceiro Ano se justifica pelo fato de os aprendizes estarem caminhando para a conclusão da escolaridade básica e, portanto, terem, provavelmente, uma noção do ensino de língua mais amplo. Cabe esclarecermos, também, que adotamos a definição de Carneiro; Passos (2014) a respeito de concepção como, “a estrutura mental mais geral, que abrange concepções, conceitos, significados, proposições, regras, imagens mentais, preferências e gostos” (p.3).

Nosso trabalho está dividido em quatro seções, a saber, Ensino de Língua Materna: do normativismo às novas perspectivas de ensino, Metodologia, Discussões e Resultados e Considerações Finais. Assim, na primeira seção nos ocupamos de traçar brevemente, através de um apanhado histórico, o percurso do ensino de língua materna no país; na segunda, abordamos sucintamente os procedimentos metodológicos para a coleta de dados; na terceira buscamos analisar os dados coletados a fim de relacioná-los com as perspectivas atuais de ensino de língua materna e, finalmente, levantamos algumas conclusões acerca das análises realizadas. Para tanto, utilizamos como bases teóricas para além dos PCNs, Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2004), Castro (2011), Cruz (2004) e Martins (2011).

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DO NORMATIVISMO ÀS NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO

Olavo Bilac, considerado o mais importante poeta parnasiano brasileiro, ao falar da Língua Portuguesa escreve o seguinte verso “Última flor do Lácio, inculta e bela”. Ao classificar nossa língua como inculta, o poeta acaba por reconhecer a mesma como não pura, admitindo sua origem do latim vulgar. No entanto, ao lançar um olhar sobre o ensino de língua materna, percebemos que a cultura de uma busca por uma norma, por um padrão perpassa o ensino de Português.

Nesse sentido, no século XV, por exemplo, que foi um período de grandes feitos marítimos, os países europeus se lançaram ao mar para descobrir novos territórios. Nessa empreitada, os portugueses chegaram ao Brasil em 1500 e, junto com eles, trouxeram sua cultura e sua língua. Em relação à língua, a mesma desde o início de sua implantação, foi perpassada por ideais normativos. Prova disso, é o fato do Marquês de Pombal ter proibido a utilização de línguas indígenas, que eram utilizadas no início da colonização pelos jesuítas no processo de catequização, no território brasileiro. Esse, sem dúvida, foi um dos primeiros passos para que o Português se tornasse língua materna do nosso país.

Além disso, em 1808, a Corte Portuguesa, fugindo das invasões napoleônicas, se instalou no Rio de Janeiro e trouxe uma variedade de língua que, por ser a língua do rei, passa a ser a variante de prestígio. É, ainda, neste século que, graças à Constituição de 1824, surge a necessidade de escolarizar o povo brasileiro e, com ela, a necessidade de se criar um ambiente de forte caráter linguístico-normatizador: a escola.

Embora a tradição gramatical brasileira surja apenas a partir da segunda metade do século XIX, a partir dos anos 80 (MARTINS, 2011), a relusitanização do Rio de Janeiro e a criação de escolas contribuíram para o surgimento dos primeiros gramáticos normativistas e, com eles, o estabelecimento de uma norma-padrão.

Apesar de a escola ter surgido como instituição normatizadora, o ensino de língua materna, tem-se, cada vez mais, tentado ultrapassar a barreira do ensino puramente gramatical, baseado em nomenclaturas, e visado um estudo de língua materna que aponte para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (BRASIL, 2000). A esse respeito as palavras de Cruz (2004) são esclarecedoras quando diz que o que possibilitou a busca por mudança foi a constatação de que o trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas dá ênfase ao conhecimento de regras gramaticais que consiste em uma série de tarefas que reduzem o leitor à condição de um simples decodificador de palavras e frases e um escritor a um reproduzidor de estruturas textuais. Bagno também se posiciona em relação ao ensino baseado em regras gramaticais, ressaltando que:

As milenares noções e prescrições da doutrina gramatical tradicional, materializadas arquetipicamente nas páginas dos compêndios normativos, foram submetidas a um amplo processo de crítica, revisão e reformulação [...] o tradicional exame da “língua em si” deixou de ser o foco exclusivo das investigações científicas da linguagem [...] (BAGNO, 2002, p.13)

Dessa forma, criticando o ensino de língua baseado na doutrina gramatical, o autor ressalta que tal ensino deve visar à educação linguística e ao letramento em detrimento do estudo nomenclatura gramatical. Nesse sentido, Bagno chega a, inclusive, dizer que a gramática só deve ser estudada após se aprender a falar, escrever e ler bem. Mas, será que é possível adquirir essas três competências sem ter conhecimento gramatical? É uma questão a se refletir...

Também considerando o ensino de língua materna Bortoni-Ricardo destaca que:

As pessoas vão adquirindo recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais. Mas a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos. As crianças quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se em diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74)

Além disso, em consonância com a ideia de ensino de língua que transcende o gramatical, Castro observa que:

[...] a importância da disciplina não é só na escola, mas pra vida toda, indo ao encontro do que discute Ducrot sobre o fato de a língua não ser “somente uma condição de vida social, mas um modo de vida social” (p.10). É a importância do conhecimento linguístico na interação cotidiana dos sujeitos históricos e sociais que está em jogo e não apenas a assimilação de conhecimentos, que as instituições sociais determinam como suficientes para a formação dos estudantes. (CASTRO, 2011, p. 21)

Apesar de haver novos posicionamentos em relação ao ensino/aprendizagem de língua, quando se entra na realidade de sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que se vê ainda é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela uma precária influência de todas as novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem, embora estejam presentes em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

Por sua vez, embora os profissionais que se formem atualmente em seus cursos universitários tenham conhecimento das novas propostas científicas, não conseguem consolidá-las em ferramentas pedagógicas efetivas para sua prática de sala de aula. Além disso, mesmo que muitos profissionais terminem seu curso dispostos a renovar o ensino de língua, vão de encontro às estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado que acaba frustrando muitos dos novos professores.

Podemos acrescentar ainda a ideia vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola deve ensinar gramática exatamente do mesmo modo como aprenderam em sua época de escola. Assim, ensinar português torna-se sinônimo de ensinar Gramática Tradicional. Nesse sentido, as palavras de Bagno são exemplares:

Assim como ninguém espera que os professores das outras disciplinas na escola (história, geografia, física, química, biologia etc.) continuem transmitindo noções, conceitos, dados e informações que o progresso científico tornou ultrapassado e inoperantes, não deveriam esperar que um professor de língua fizesse uso do mesmo apanhado teórico em que estudou para ensinar algo que muda ao longo dos anos. No entanto, há uma certa cobrança sobre o ensino de língua (cobrança às vezes mais explícita, às vezes mais dissimulada) para que continue perpetuando uma prática de ensino prescritivo-normativo cujas linhas mestras foram fixadas há mais de dois mil anos, mas são até hoje consideradas dignas de reverência quase religiosa. (BAGNO, 2002, p.16)

Diante do exposto, podemos considerar que as perspectivas de ensino de língua no Brasil têm tomado rumos diferentes daqueles que antes eram considerados eficientes. A maioria dos professores, cuja formação é mais recente, embora possam não saber de que modo concretizar as novas abordagens das práticas de sala de aula, tem consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar apenas de acordo com os preceitos do ideal normativista.

Assim, ensinar língua pressupõe transpor a fronteira do “gramatiquês” em prol de uma de ensino que vise à competência linguística, comunicativa e uma visão crítica dos usos linguísticos. Essa visão também está presente nos documentos que servem de guia à educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a nível federal, e o Currículo Básico Comum, a nível estadual. Mas e para os alunos? Para que servem as aulas de português? O que consideram importante aprender na disciplina de português?

METODOLOGIA

Guiados pelas perguntas supracitadas e, com intuito de verificar a concepção dos alunos acerca da finalidade das aulas de Língua Portuguesa, escolhemos uma escola estadual do interior de Minas

Gerais. Tal escola possui ensino Fundamental e Médio, além de oferecer Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Magistério.

Em relação ao Ensino Médio, a escola possui quatro turmas de primeiros anos, três de segundo e duas de terceiro. Dentre essas turmas, optamos por trabalhar apenas com um terceiro ano composto por trinta e três alunos. Essa escolha foi realizada a partir de uma conversa com a professora de Língua Portuguesa com o intuito de tomarmos conhecimento sobre a turma que teríamos maior possibilidade de participação na pesquisa. Antes, todavia, de haver essa conversa para a escolha da turma a qual seria pesquisada, apresentamos à ministrante das aulas de português nossa pesquisa, bem como seus objetivos, através, primeiramente, de uma conversa. Posteriormente, de forma a formalizar nossa entrada em campo, entregamos à professora uma carta em que constavam informações relacionadas ao estudo e às pesquisadoras.

A seguir, marcamos com a professora o dia em que a mesma considerava mais viável para irmos à turma escolhida explicar a pesquisa aos possíveis participantes e entregar termos de consentimento para serem assinados pelos pais dos alunos menores ou pelos próprios alunos, caso estes fossem maiores de idade, dado que na turma escolhida os alunos possuíam entre 16 e 18 anos.

Para a entrega termos de consentimento foram estipulados dois dias úteis. Ao fim desse prazo, retornamos para recolher tais termos e entregar questionários a serem respondidos pelos alunos que estavam aptos a participar de nosso estudo. Embora a turma escolhida fosse relativamente grande, apenas dez alunos trouxeram o termo de consentimento, que possibilitaria a participação na pesquisa, assinado, o que fez com que tivéssemos de trabalhar com uma amostra reduzida. Assim, aos alunos que estavam aptos a participar de nossa pesquisa, distribuímos os questionários, lemos e explicamos cada ponto neles presentes. Além disso, nos colocamos à disposição caso algum participante ainda tivesse dúvidas.

O questionário (em anexo) era constituído de quatro questões abertas, as quais almejavam verificar o “para que” das aulas de Língua Portuguesa e o que, na visão dos alunos é de importante aprendizado nessa disciplina. A opção por construir um questionário de perguntas abertas se justificou pelo fato de acreditarmos que tais tipos de perguntas dão maior liberdade para o participante refletir e explicitar melhor o que pensa do assunto, não tendo sua resposta que se encaixar em uma fôrma pré-fabricada, como nos parece ser o caso das questões fechadas.

Tendo esclarecido essas questões, passamos às análises e discussões dos dados.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Como se pôde notar, a história de ensino de língua materna é atravessada pela tradição gramatical. Todavia, aos poucos, pelo menos no âmbito dos documentos oficiais, especificamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, essa perspectiva de ensino tem perdido força em prol da visão de que ensinar língua requer uma aliança entre gramática, escrita e leitura.

Embora já existam avanços na forma de ensino de língua portuguesa, ao nos debruçarmos sobre a análise dos dados, pudemos perceber que há um descompasso entre as novas perspectivas de ensino de Português e a concepção dos alunos do que deve ser ensinado. Desse modo, ao serem questionados a respeito da utilidade das aulas de Português na escola três informantes ressaltaram que as mesmas servem para aprender um aspecto da gramática: a ortografia. Um dos participantes, por exemplo, ressalta que estas servem *“Para aprendermos os novos acordos ortográficos”*.

Além disso, ao perguntarmos o que os estudantes consideravam que não deveria faltar nas aulas de língua materna, nos deparamos, mais uma vez, com o protagonismo gramatical. Assim, a esse questionamento obtivemos respostas como: *“Gramática e Literatura, para que possamos interpretar melhor os textos e para que escrevamos correto”* e *“Literatura e Gramática, para interpretar os textos melhores e também para aprender as ordens gramaticais certas”*.

Quando questionamos o que os informantes consideravam ter aprendido de mais importante nas aulas de língua materna ao longo dos anos de escolaridade, obtivemos respostas como *“Aprender a ler e escrever”* e *“A usar corretamente as palavras, os verbos, as pontuações corretas, tanto no modo de falar como na escrita”*.

O que os dados deixam transparecer é que a gramática mencionada pelos alunos não tem como foco nomenclaturas, mas tem caráter instrumental, na medida em que estes relacionam as aulas de língua materna como fonte de conhecimento de formas de escrever/falar corretamente e, até mesmo, veem os conhecimentos gramaticais como ferramentas para interpretar texto.

Contudo, um informante não mencionou a importância do conhecimento de aspectos da gramática normativa, mas sim aspectos do uso da língua, o que chama atenção pelo fato de o estudante parecer admitir que existem maneiras distintas de se comunicar, revelando, a nosso ver, uma noção que transcende a ideia de que aprender língua é aprender gramática. Assim, para o aluno *“As aulas de Língua Portuguesa, em minha opinião, servem para ensinar certos modos de se comunicar e para entendermos as linguagens dos textos”*.

Embora tenha havido um informante cuja resposta foi “nota dissonante”, o que predominou entre os participantes da pesquisa foi a ideia de que os aspectos gramaticais são de importante presença nas aulas de Português. A tabela 1 traz a relação que nove dos dez alunos fazem entre gramática e aprendizagem de Língua Portuguesa:

Tabela 1 – Relação entre gramática e aprendizagem de Língua Portuguesa

	Noção de gramática relacionada ao escrever corretamente	Noção de gramática ligada ao falar corretamente	Gramática como fonte de boa interpretação
Número de respostas	6	3	2

Os dados acima revelam, em certa medida, que apesar de no ensino de Língua Portuguesa os alunos revelarem uma visão de gramática que transcende a barreira da nomenclatura gramatical, tal visão é ainda baseada na perspectiva do tradicionalismo, segundo a qual se aprende a gramática

tradicional para se escrever, falar e ler corretamente. Nada nos parece mais alheio aos estudos linguísticos atuais do que a noção de correção e incorreção linguísticas, apesar de, como destaca Bagno (2002), ao problematizar o ensino tradicional de língua, atualmente descreve-se a realidade linguística falada e escrita como se falava e escrevia antigamente em Portugal.

Embora haja uma visão bastante tradicional acerca da utilidade das aulas de Língua Portuguesa no que toca ao ensino da gramática, há uma ampliação do “para que” dessas aulas por parte dos informantes. Dizemos isso, porque nove dos dez participantes consideraram importante o papel das aulas de Português para a escrita de boas redações. Tanto é assim, que quatro alunos ressaltaram que consideram que não devem faltar redações nas aulas de língua materna e cinco revelaram que o que aprenderam de mais importante nas aulas de português ao longo dos anos de escolaridade foi produzir boas redações.

Essa importância dada à produção escrita pelos alunos pode ser fruto de uma forma de avaliar a que os estudantes do Ensino Médio estão expostos atualmente – o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tal exame constitui-se de quatro áreas de saber: Redação, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Partindo desta divisão do Enem em áreas de saber, logo percebemos que a Redação constitui uma área exclusiva. Assim, a escrita torna-se um fator de peso no que tange à seleção de novos graduandos para as universidades brasileiras. A relevância dada à escrita em consequência desta apresentar uma possibilidade de sucesso no exame em questão é, inclusive, destacada por uma informante que, ao esclarecer o que acha que não deve faltar nas aulas de Língua Portuguesa, responde: *“Acho que não deve faltar as redações, pelo fato dela ser muito importante em questões do Enem.”*

Contrariamente a essa relevância dada à escrita, à leitura é legada as margens. Isso porque apenas quatro dos informantes consideraram o ler como peça constitutiva das aulas de Português. O que nos parece interessante é que desses quatro alunos, dois julgaram a literatura, juntamente com a gramática, ferramenta de interpretar e de escrever corretamente. Nesse sentido, a leitura literária parece, assim como a gramática, surgir como pretexto para a aquisição das habilidades de escrita e leitura. O texto literário não existe em si mesmo como uma obra de arte para ser lida e sentida, mas como um manual de “bem escrever” e “bem ler”. Certamente, não podemos negar que seja possível que leitura literária ajude na escrita e na interpretação, porém essa visão, mais uma vez, nos parece remeter a um tradicionalismo e à ideia de que os clássicos da Literatura são as fontes de saber exemplares e que, somente as lendo, pode-se chegar à competência leitora e de escrita ideais.

Tendo por base essas considerações, podemos perceber que a visão a respeito do que deve estar presente nas aulas de língua portuguesa para ser objeto de aprendizagem, não é a visão de ensino tradicional pautada unicamente no estudo de estruturas da língua, mas que ainda é perpassada pelo tradicionalismo, afinal nos discursos construídos pelos alunos parece estar muito arraigada a noção de certo/errado da gramática tradicional. Assim, embora tenhamos notado uma tentativa de dar utilidade aos conhecimentos gramaticais, essa tentativa ainda não constitui a chegada em terra firme da aliança entre leitura, escrita e gramática proposta pelo PCNs, mas, sem dúvida, é uma das pontes para lá chegar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como todas as línguas o português varia, muda, apresenta particularidades por se moldar a cada tecido social e cultural. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa deve fugir ao *status quo*, se adaptar as novas formas que o português adquire e, ao mesmo tempo, se ajustar ao desenvolvimento das competências de fala, escrita e leitura dos alunos. Assim, o que se nota cada vez mais é certa convergência entre os estudos em Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Sociolinguística e diversas outras áreas de estudos linguísticos que transcendem a visão estrutural de língua e o documento que guia a educação a nível médio – os PCNs. Esse documento, embora não desconsidere o ensino de gramática e o ensino da norma-padrão, prega a ideia de um ensino mais funcional no qual gramática, leitura e escrita devem ser ensinadas em conjunto.

No entanto, diante dos dados fornecidos pelos participantes da pesquisa, pudemos perceber que a concepção dos alunos acerca da importância das aulas de Português na escola não converge completamente com aquilo que os PCNs consideram que deva ser o ensino de língua materna, já que ainda parece estar arraigada nos participantes a noção de que as aulas de português servem para aprender gramática a fim de aprender a falar e a escrever bem.

Assim, nos parece que a gramática ainda ocupa na concepção dos alunos um certo protagonismo nas aulas de língua materna. Todavia, esse protagonismo não reflete a necessidade de saber nomenclaturas, mas ainda está relacionado à concepção de sucesso ou insucesso no uso linguístico, seja este na fala, na escrita ou na leitura.

Partindo dessas questões, podemos perceber que, embora os participantes se preocupem desenvolver as competências de escrita, leitura e oralidade, ainda tem a visão de que a aula de língua materna serve para dar as fórmulas corretas de uso da língua. Nesse sentido, as aulas de Português na visão dos alunos parece possuir caráter puramente instrumental, o que a nosso ver retira toda a riqueza do processo de aprendizagem - a possibilidade de refletir sobre a língua em seus mais diversos usos. Contudo, isso não é uma novidade inesperada, mas sim reflexo dos anos em que fechamos os olhos no ensino para o fato de que agimos pela e com a língua.

Tendo essas questões em vista consideramos imprescindível que cada vez mais se invista em ações. Dentre essas ações está a formação continuada de profissionais voltados ao ensino de língua materna capazes de lidar e pôr em prática teorias linguísticas de forma a substituir o instrumentalismo gramatical puro pela reflexão linguística. Essa, certamente, é uma tarefa árdua, pois requer a desconstrução de uma identidade normativista da instituição escolar que foi criada ao longo da história. Porém, cabe aos professores, um dos agentes educativos, fazer o aluno também se tornar agente de seu próprio aprendizado de língua materna, indo, assim, além dos modelos de fala e escrita corretas e alcançando autonomia no uso da língua nas suas diversas modalidades.

REFERÊNCIAS:

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagem, códigos e suas tecnologias**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BORTONI-RICARDO M.S. **Educação em língua materna: A sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CRUZ, Lana Cristina Vargas da. In: VANDRESEN, Paulino. Mattoso Camara - 100 anos: uma homenagem do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6, 2004, Florianópolis, SC. MIOTO, Carlos et. al. (Orgs.). **Anais...** Florianópolis, Celsul, 2006. Disponível em <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Palestras/01.pdf>>. Acesso em 27 de Maio de 2016.

CASTRO, M. L. S. **O ensino de língua materna sob a perspectiva docente: a diglossia na escola**. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/3077/2019>>. Acesso em 02 jun. 2016.

MACIEL, R. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores. In: Nicolaidis, C.; Silva, K. A.; Tilio, R.; Rocha, C. H. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. p. 237-261. Campinas: Pontes, 2013.

MARTINS, Edson Ferreira. **As construções com se apassivador e indeterminador: no português do Brasil e no Português Europeu**. 2011. 303 f. Tese (Doutorado). Programa de Doutorado em Linguística. Universidade de Évora, Portugal, 2011.

AVENTURAS NO REINO DE ARANAP: UM JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL



FRANCISCO JOSÉ TELES MOTA

Universidade Federal do Paraná
[<http://lattes.cnpq.br/6309115308825382>]

**NICOLE GERALDINE DE PAULA
MARQUES WITT**

Colégio Medianeira
[<http://lattes.cnpq.br/0508010672365687>]

TATIANA GRAEML ABDALLA

Universidade Federal do Paraná
[<http://lattes.cnpq.br/1409085014550684>]

RESUMO: Os sistemas de produção de alimentos adotados em escala global na modernidade suscitam questões éticas, de saúde, econômicas, ambientais, políticas e culturais, exigindo reflexão e revisão. Partindo do pressuposto que a educação tem papel fundamental na mudança de consciência e de atitude em relação à realidade, estratégias educativas que sensibilizem para uma relação mais equilibrada com a sociedade e ambiente são necessárias. O presente artigo tem por objetivo descrever analítica e criticamente uma proposta metodológica interdisciplinar de Educação Ambiental sobre a problemática *Alimentação Humana versus Degradação Ambiental* no Ensino Médio. Como bases epistemológicas utilizamos a transdisciplinaridade e o pensamento complexo, visando o ensino e aprendizagem por meio de um jogo cooperativo inspirado no RPG e em jogos de estratégia de tabuleiro. O jogo foi desenvolvido com base no contexto do Projeto de Lei (PL) 527/2016, local e atual a época, que visava a redução de 68% da área original da APA da Escarpa Devoniana (Paraná). Para fomentar uma discussão interdisciplinar visando a transdisciplinaridade, a atividade reuniu saberes de quatro disciplinas (Biologia, Física, Matemática

e Química). O jogo foi construído e aplicado no Colégio Medianeira (Curitiba, Paraná), e contou com a participação de 68 estudantes do Ensino Médio, 12 dos quais atuaram como monitores - nas etapas de elaboração e execução, no papel de *mestres narradores* -, enquanto os demais 56 participaram como *jogadores-personagens* no dia da aplicação (dezembro de 2017). As observações indicaram que o jogo teve uma boa aceitação da comunidade escolar, configurando-se como uma proposta inovadora, dinâmica e criativa para se trabalhar temáticas socioambientais. Permite também a abordagem de questões éticas, políticas, econômicas de forma cognitiva, sensível, criativa e reflexiva, promovendo simultaneamente a formação de uma consciência crítica de mundo e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias à construção de uma sociedade mais ética e sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Aprendizagem por jogos. RPG (*roleplaying game*). Transdisciplinaridade. Pensamento Complexo.

ABSTRACT: Food production systems adopted on a global scale in modern times raise ethical, economic, environmental, political, cultural and health issues, requiring reflection and review. Assuming that education plays a fundamental role in building consciousness and positive attitudes towards reality, educational strategies that raise awareness of a more balanced relationship within society and with the environment are necessary. This article aims to analytically and critically describe an interdisciplinary methodological proposal of Environmental Education on the problematic *Human Food versus Environmental Degradation* in High School. We adopted trans-

disciplinarity and complex thinking as the epistemological bases of this activity, in order to promote teaching and learning through a cooperative game inspired by RPG and board strategy games. The game was developed based on the context of *Projeto de Lei (PL) 527/2016*, local and current at the time, which aimed to reduce the original area of *APA da Escarpa Devoniana (Paraná)* by 68%. To foster an interdisciplinary discussion aiming at transdisciplinarity, the activity gathered knowledge from four disciplines (Biology, Physics, Mathematics and Chemistry). The game was built and applied at Colégio Medianeira (Curitiba, Paraná), and was attended by 68 high school students, 12 of whom acted as monitors - in the stages of elaboration and execution, as *master narrators* -, while the 56 others participated as *player-characters* on the game day (December 2017). Observations showed that the game had a good acceptance by the school community, constituting itself as an innovative, dynamic and creative proposal to work on socio-environmental themes. It also allows the approach of ethical, political and economic issues in a cognitive, sensitive, creative and reflexive manner, while promoting the formation of a critical world awareness and the development of knowledge and skills necessary to build a more ethical and sustainable society.

KEYWORDS: Environmental Education. Game learning. RPG (*roleplaying game*). Transdisciplinarity. Complex Thinking.

1 INTRODUÇÃO

Concomitantemente à história da humanidade, se constrói também uma história referente à relação homem-natureza, de acordo com a qual o manejo da terra data de 10.000 a.C., com a revolução neolítica, que determinou o início da sedentarização das populações humanas e das atividades agrícola e pecuária (BURSZTYN; BURSZTYN, 2013). Esta trajetória milenar tem se caracterizado por uma série de mudanças, desde a produção de conhecimento e aprimoramento das técnicas agrícolas, passando pela Revolução Verde com a adoção de agrotóxicos, fertilizantes químicos e instauração das máquinas agrícolas, até medidas muito mais recentes, como a modificação genética realizada em laboratório pelas grandes empresas de biotecnologia (ZANONI; FERMENT, 2011).

Derivam de tais mudanças questões éticas, de saúde, econômicas, ambientais, políticas e culturais. O impacto da agricultura sobre as mudanças climáticas, e a consequente responsabilidade que o setor agropecuário possui sobre a alteração deste cenário, ao mesmo tempo que se busca erradicar a fome e a pobreza e viabilizar o crescimento econômico sustentável de países em desenvolvimento, coloca a problemática como um desafio-chave para a atualidade (FAO, 2016). Tal cenário leva à conclusão de que nossos modos de produção e consumo de alimentos em escala global exigem reflexão e revisão.

No entanto, para que haja uma mudança efetiva nos padrões atuais de se pensar e viver no mundo, esta precisa passar pelo campo da consciência, atrelando-a às reorientações culturais em consonância aos processos educativos.

Repensar a relação ser humano, sociedade e ambiente em suas múltiplas dimensões (ética, social, cultural, política, ambiental, econômica) e intersubjetividades (emoção e ludicidade) é apontada como uma das possibilidades de reverter este quadro que amargura a sociedade (FLORENTINO; OLIVEIRA; ABILÍO, 2017, p. 167).

A educação precisa se constituir como ferramenta para a construção de consciência crítica e de leitura de mundo (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Necessitamos de estratégias que sensibilizem para o desenvolvimento de atitudes e condutas que favoreçam o exercício da cidadania, do respeito, do cuidado, da afetividade, e de uma nova relação equilibrada com o meio ambiente.

Para que a educação seja realmente transformadora e formadora de cidadãos conscientes, é preciso romper com os modelos de educação voltados ao mercado de trabalho e reduzidos à análise de resultados. Machado (2009, p.19), refletindo Paulo Freire, menciona a existência de “modelos disciplinares, conteudistas (conteúdos desvinculados do cotidiano) e professorais, que reforçam a fragmentação dos saberes para que a hegemonia capitalista, econômica, política e social possa prevalecer”.

As necessidades emergentes, como unificação dos saberes, revisão do currículo e das práticas metodológicas, formação e desenvolvimento social e ecológico dos educandos, são algumas lacunas contemporâneas que surgem como grandes desafios na contemporaneidade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; SILVA; KAYSER, 2015). Nesse aspecto, a escolha dos conteúdos com seus diferentes recortes, deve, além de fazer sentido ao universo do aluno, estar articulada com a realidade e com a metodologia a ser utilizada (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2006), como corroborado por Pimenta e Silva (2006, p. 20):

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.

Este artigo traz, por meio de um relato de experiência, a descrição de uma proposta metodológica que visa trabalhar a problemática *Alimentação Humana versus Degradação Ambiental* no Ensino Médio de forma interdisciplinar - inspirada na Transdisciplinaridade e pautada na Educação Ambiental e no Pensamento Complexo - utilizando-se do ensino e aprendizagem por jogo cooperativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento da referida proposta teve como bases teóricas o Pensamento Complexo, na compreensão da problemática socioambiental *Alimentação Humana versus Degradação Ambiental*, Transdisciplinaridade e Educação Ambiental, na tradução da problemática para o âmbito educacional, e Aprendizagem por Jogos, sobretudo os fundamentos do RPG (*roleplaying game*), no que concerne à metodologia da atividade propriamente dita.

Morin (2005) elabora uma crítica ao fazer científico estabelecido da modernidade em diante - denominado por Vieira, Berkes e Seixas (2005) como *paradigma analítico reducionista* -, que produz cientistas *hiperespecializados* em suas áreas de estudo, mas que, porém, não mais são capazes de verificar o *todo* do conhecimento produzido em diversas áreas. Em educação, podemos traçar um paralelo entre este paradigma e a divisão tradicional do conhecimento em diferentes disciplinas, que

na prática pouco dialogam entre si.

Além disso, a noção vigente de ciência, pautada nos valores de neutralidade e objetividade, não abre marcha para a reflexão crítica e ética do pesquisador acerca do trabalho que ele próprio realiza (MORIN, 2005). Nicolescu (1999, p.4) pontuou que “A *objetividade*, instituída como critério supremo da verdade, teve uma consequência inevitável: *a transformação do sujeito em objeto*”. Isto é, as dimensões humanas referentes à subjetividade, introspecção e espiritualidade foram separadas completamente daquilo que veio a ser o *conhecimento científico*, e a realidade passou a ser considerada como totalmente externa e independente do contexto e visão de mundo de quem a produz (NICOLESCU, 1999).

Em contrapartida, o pensamento complexo, segundo Morin (2003), busca reunir, contextualizar, e, ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual, o concreto. Trata as falsas dicotomias como complementares entre si: sujeito e objeto, teoria e prática, certezas e incertezas, ordem e desordem. É um pensamento que não separa; que une e procura tratar o real, dialogar e negociar com ele (MORIN, 2003). Busca construir as relações necessárias e interdependentes entre todos os aspectos da vida humana.

Se no paradigma analítico reducionista o desenvolvimento da ciência a partir da *razão abstrata* e do *determinismo* prejudica a compreensão de uma realidade que é multidimensional, o pensamento complexo busca inserir tal realidade dentro de seu contexto, bem como reinserir o sujeito dentro do processo de produção do conhecimento - no chamado *princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* (MORIN; MOIGNE, 2000).

Considerando, ainda, que o pensamento complexo afirma que o todo é mais do que a mera soma das partes de uma realidade, isto é, que existem propriedades emergentes da rede de relações travadas entre as partes de um todo e entre elas e o próprio todo (MORIN, 2003), seria ingênuo considerar que o simples exercício da proposta interdisciplinar na prática pedagógica traduziria de forma plena os princípios do pensamento complexo na educação. Afinal, conforme afirma Nicolescu, (1999, p.16) “[...] a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar”. Diferentemente: “A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina.” Nicolescu, (1999, p.16).

Em termos práticos, não basta que conhecimentos de diferentes disciplinas sejam solicitados se buscamos solucionar um problema complexo. Para que tenhamos uma proposta realmente transdisciplinar, precisamos partir dos conhecimentos fornecidos pelas disciplinas, mas também transcendê-los, compreendendo que novos níveis de realidade e de conhecimento serão acessados (NICOLESCU, 1999).

Apesar de a transdisciplinaridade ser, como verificado, a abordagem ideal em se tratando do pensamento complexo no âmbito educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), no Art. 8, determinam que a Educação Ambiental (EA) deve ser trabalhada de forma interdisciplinar na escola. Da mesma maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também não estabelece a EA como um componente curricular, propondo que se incorporem aos

currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de “temas contemporâneos” preferencialmente de forma “transversal e integradora”, devendo, essas temáticas, portanto, ser contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares de forma contextualizada, e dentro das respectivas esferas de autonomia e competência atribuídas às escolas (BRASIL, 2018).

Considerando, contudo, que o sistema de ensino ainda se encontra fortemente fragmentado em disciplinas, a própria interdisciplinaridade pode já representar um desafio, e importante passo rumo ao desenvolvimento de projetos transdisciplinares como defende Nicolescu (1999, p.46) ao afirmar que a interdisciplinaridade “chega a contribuir para o *big bang* da transdisciplinaridade”.

As diretrizes nacionais da EA determinam, também, nos Art. 5 e Art. 6, que não se deve destinar à EA uma abordagem neutra, e sim, que esta deve assumir dimensões políticas e pedagógicas e considerar, além dos aspectos do escopo das ciências naturais, as relações de trabalho, produção, consumo e sociocultura (BRASIL, 2012).

É possível, também, traçar um paralelo entre a problemática *Alimentação Humana versus Degradação Ambiental* e os objetivos da EA, Art. 13 das diretrizes nacionais, uma vez que estes atentam para as relações de produção e consumo, individualidade e coletividade, meio ambiente e cidadania, configurando, assim, a Educação Ambiental como abordagem interessante para viabilizar uma discussão tão aprofundada quanto possível da referida problemática nas escolas.

Juntamente com a adoção de uma abordagem teórica pertinente, consideramos que o desenvolvimento da consciência crítica no contexto escolar também exige ferramentas metodológicas adequadas. É necessário que a escola supere os limites do ensino tradicionalista e conteudista, escolhendo não só os conteúdos e temáticas associadas ao contexto, mas também práticas educativas que envolvam reflexão e ação (FLORENTINO; OLIVEIRA; ABILÍO, 2017).

Como uma proposta alternativa às atividades tradicionais, várias pesquisas apontam para o uso dos jogos como estratégia válida para o ensino e aprendizagem. Segundo Filho *et al.* (2012), o jogo didático é um meio para estimular o raciocínio, a reflexão e a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em todos os aspectos: cognitivos, emocionais e relacionais. Da mesma maneira, o ambiente lúdico criado por esta estratégia de ensino promove a aprendizagem de forma mais significativa, pois neste espaço os estudantes testam limites de seus conhecimentos, formulam hipóteses e enfrentam desafios.

Assim, ao trabalhar com jogos, o problema passa a ser visto não mais como algo que inspira temor, levando ao afastamento ou à busca de auxílio externo para resolvê-lo, mas configura-se como algo fascinante e instigante, despertando a atenção, o raciocínio e a autonomia [...] (OLIVEIRA, 2004 *apud* FLORENTINO; OLIVEIRA; ABILÍO, 2017, p. 172).

Optamos, então, por abordar a problemática socioambiental descrita neste trabalho através da construção e aplicação de um jogo didático. Sabendo que o modelo de jogo precisa estar atrelado aos objetivos que se pretende alcançar, tomamos por base metodologias de jogos cooperativos e que promovessem o diálogo, a reflexão, a autonomia, o respeito e, sobretudo, sensibilizassem os envolvidos para a problemática levantada.

3. PROPOSTA DIDÁTICA

3.1 A PROPOSTA

A proposta consistiu no processo de elaboração conjunta e de aplicação de um jogo didático para o Ensino Médio que combina elementos do RPG (*role-playing game*) com um jogo de estratégia de tabuleiro.

O RPG é um jogo de interpretação que surgiu comercialmente na década de 1970 nos Estados Unidos e por volta dos anos 90 chegou ao Brasil. O jogo corresponde a um conjunto de atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores, geralmente de quatro a dez, desenvolve uma história no plano da imaginação, precisando apenas de livros, bloco de anotações, lápis e caneta e, em alguns casos, dado de diferentes faces (SCHMIT, 2008).

Em cada encontro de RPG participam os jogadores e o mestre. Cada um dos jogadores, com exceção do mestre narrador, representa um personagem da história, com características próprias pré-definidas. Ao mestre cabe a função de apresentar ao grupo uma história, chamada também de aventura, contendo situações e conflitos que exigirão ações por parte dos jogadores, que por sua vez terão que tomar decisões e resolver problemas, representando assim, papéis ativos no jogo. Nem sempre a ação tomada pelos participantes coincide com aquelas previstas pelo mestre, o que possibilita a recriação coletiva da aventura. As ações dos personagens serão testadas a cada jogada, por determinação do mestre, através do rolamento de dados e assim será definido se a ação pretendida irá ou não acontecer (SCHMIT, 2008).

O que ajuda, ainda, a definir e distinguir o RPG dos demais jogos de fantasia é o seu objetivo principal, que consiste em contar uma história na qual os personagens são os heróis, e essa história é definida pelo resultado das ações dos personagens, não havendo, portanto, disputa, uma vez que o objetivo é a construção coletiva da história (SCHMIT, 2008). No entanto, para o mesmo autor, outras propriedades como a possibilidade de quantificar os atributos, habilidades e as características dos personagens devem ser consideradas no RPG.

Daquilo que caracteriza o RPG, utilizamos, para a construção de nosso jogo didático, a organização dos grupos (personagens e mestres), a história e a avaliação das ações pelo mestre com uso de dados e a necessidade de cooperação entre os jogadores. A maior diferença entre esta proposta e a de um RPG original é a previsibilidade do enredo: como, para fins educacionais, precisávamos abordar uma série de questões relacionadas a problemática *Alimentação Humana versus Degradação Ambiental*, o enredo da narrativa foi pré-estabelecido. Dentre as características de jogos de tabuleiro, usamos a ideia de conquista de territórios à medida que os personagens foram interagindo e suas ações avaliadas positivamente pelo mestre e pela sorte definida pelo dado.

Segundo Florentino, Oliveira e Abílio (2017), embora qualquer jogo possa ser adaptado e utilizado como facilitador e elemento motivador no contexto escolar, ao se optar por uma temática socioambiental é interessante que se desenvolvam habilidades a exemplo da solidariedade e

cooperação, pouco trabalhadas nos jogos competitivos tradicionais. Assim, para os mesmos autores a utilização de jogos cooperativos:

[...] permite que durante sua aplicação sejam trabalhadas posturas como solidariedade, fraternidade, respeito e confiança, tornando um instrumento de construção do bem-estar social e psicológico que são atitudes importantes para uma relação social e na mudança de posturas em relação ao ambiente (p.167).

3.1.1 Elaboração do jogo, local e sujeitos da pesquisa

Como forma de atrair os alunos e dar mais dinâmica a atividade, os personagens do enredo foram simbolizados através de cartas¹. Procurou-se dar identidade às cartas usando elementos simbólicos representativo das habilidades dos personagens, além disso, acrescentou-se ideogramas *adinkra*, elementos gráficos atribuídos a civilização Akan (CASTRO *et al.* 2009).

O mapa-tabuleiro foi construído a partir da vetorização da imagem do mapa dos municípios nos quais está inserida a APA da Escarpa Devoniana (MILAN, 2014). Os nomes dos municípios foram substituídos por anagramas ou redução das letras que constituem o nome original. Exemplo: Tibagi foi alterado para o anagrama Iगतib e Ponta Grossa foi substituído por Assorg.

O jogo foi aplicado em dezembro de 2017, e contou com a participação voluntária de 12 alunos dos segundo e terceiro anos do Ensino Médio do Colégio Medianeira (Curitiba, Paraná) - que atuaram como monitores, na função de *mestres narradores* -, e com 56 alunos *jogadores-personagens* (segundo ano), cuja participação também foi voluntária, porém com validação de nota adicional nas quatro disciplinas do núcleo de ciências Naturais e Exatas (Biologia, Física, Matemática e Química).

Após reunirmo-nos com os professores das referidas disciplinas e acordarmos à realização do jogo e validação como avaliação, selecionamos alunos para participar como monitores voluntários. À cada dupla de monitores coube a elaboração de cinco questões direcionadas a determinado aspecto problemática *Alimentação Humana X Degradação Ambiental* que foi, para cumprir com as exigências disciplinares, considerado mais intimamente relacionado a uma disciplina dentre as quatro participantes. Revisamos as questões referentes a cada disciplina e produzimos, com elas, cinco roteiros de estudo dirigido, cada um destinado à um dos jogadores-personagens, concomitantemente à um roteiro destinado ao mestre narrador.

Uma vez prontos os materiais, a proposta foi oferecida aos demais alunos do Ensino Médio, fazendo o levantamento de jogadores voluntários. Sorteou-se as cartas-personagem entre os jogadores, que receberam os respectivos roteiros para pesquisa e realização do estudo dirigido dentro do tempo de uma semana.

No dia do jogo, cada jogador-personagem trouxe seu roteiro preenchido e, em grupos de

¹ As cartas foram elaboradas através do software *adobe illustrator*® usando a aplicação vetorização de imagens. Os arquivos de imagens foram obtidos dos repositórios gratuito Freepik (<https://br.freepik.com/>) e 123RF (<https://www.123rf.com/>).

cinco, jogaram por cerca de 1 hora e 30 minutos. Cada grupo foi auxiliado por um aluno monitor, que fez o papel de mestre narrador. Optamos por usar o espaço do bosque, uma vez que os grupos poderiam ficar mais bem distribuídos e o espaço natural favorecer a atividade.

Um detalhe importante da proposta foi a escolha de trabalhar a problemática socioambiental em questão à luz de um exemplo local, atual (em 2017), e político, o Projeto de Lei 527/2016 (detalhado no *item 3.2*). No dia de aplicação da atividade, após o término do jogo, foi feita a contextualização do exemplo escolhido por meio da apresentação de um vídeo² com dados factuais (já que, até este momento, o jogo havia sido tratado como se caracterizado por acontecimentos fictícios). Em seguida, estabeleceu-se um momento de discussão, no qual os alunos foram encorajados a participar tanto para tecer considerações sobre o jogo em si quanto em relação às temáticas trabalhadas.

3.2 DETALHAMENTO DO CONTEXTO

O jogo utilizou-se do exemplo do Projeto de Lei (PL) 527/2016, que visava a redução de 68% (125.894,9698 ha) da área original da APA da Escarpa Devoniana (Paraná) (PARANÁ, 2016), para hipotetizar as consequências dessa redução sobre a produção agrícola e, em decorrência disto, sobre a degradação ambiental da região.

A APA da Escarpa Devoniana, Unidade de Conservação de Uso Sustentável (IAP, 2004) criada em 1992, visa proteger áreas de escarpa e entorno situadas entre o Primeiro e Segundo Planaltos do Paraná, as quais contêm remanescentes de Mata Atlântica e dos Campos Gerais - biomas cuja cobertura original encontra-se muito reduzida (ALMEIDA, 2016) -, que sofrem, ainda hoje, diversas pressões antrópicas, entre elas a agricultura inadequada (GUIMARÃES, 2017).

O PL 527/2016 gerou um conflito socioambiental, mobilizando, de um lado, os deputados que propuseram a medida - afirmando que a alteração dos limites da APA estava prevista em seu plano de manejo e que promoveria o desenvolvimento econômico da região (PARANÁ, 2016) - juntamente aos setores econômicos interessados na aprovação do projeto, e, de outro, ONGs envolvidas com conservação ambiental, moradores da APA e integrantes da sociedade civil, que se manifestaram ativamente contra a aprovação do PL. Acreditando que a discussão de uma questão como esta poderia fomentar uma reflexão crítica e participativa por parte dos estudantes, optamos por discutir a problemática *Alimentação Humana versus Degradação Ambiental* utilizando deste exemplo. Hoje, o PL 527/2016 encontra-se arquivado (por solicitação dos próprios autores em 05/11/2018) (ALEP, 2018).

2 O vídeo, de título *Os Últimos Campos Gerais*, é de autoria da ONG Observatório Justiça e Conservação, e apresenta o conflito envolvendo a APA da Escarpa Devoniana de maneira informativa e com posicionamento crítico. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Q5zwWELaPc4>> acesso em 14/08/2019.

3.3 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO JOGO

3.3.1 Lista de materiais

São necessários, para cada grupo composto por 5 jogadores e um monitor:

- a) 1 mapa-tabuleiro impresso colorido e em folha tamanho A3 (Figura 1);
- b) 7 cartas-personagem, incluindo a carta do narrador (Figura 2);
- c) 8 cartas *Linhagem Mágica* (Figura 3);
- d) 1 dado de 6 faces;
- e) 5 roteiros de estudo (para a etapa prévia e promoção da pesquisa);
- f) 1 roteiro de narração (para ser lido/interpretado pelo mestre narrador).

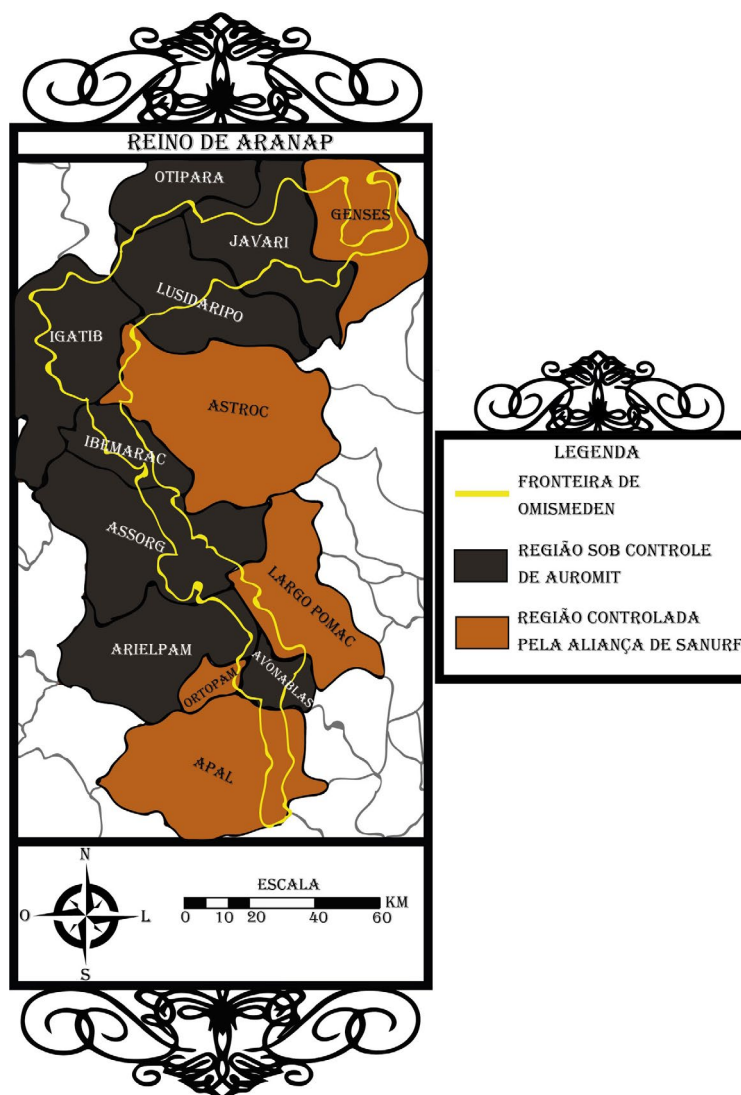


Figura 1. Mapa-tabuleiro ilustrando o Reino de Aranap. As áreas em preto representam as regiões sob domínio do mago Auromit e as áreas em marrom estão sob controle da Aliança de Sanurf. O jogo envolve a disputa pelos territórios identificados e foi elaborado a partir de mapa com os municípios no qual está inserido a APA da Escarpa Devoniana, na ilustração identificado como Fronteira de Omismeden. Fonte: Adaptado de Milan (2014).



Figura 2. Cartas personagens e carta do narrador. Cada uma descreve as habilidades do personagem, que correspondem também aos principais temas de pesquisa atribuídos ao respectivo jogador. As cartas também atuam como componente lúdico no jogo. Fonte: Os autores.



Figura 3. Cartas Linhagem Mágica (LM). Representação de espécies ameaçadas de extinção que habitam a APA da Escarpa Devoniana. Bonificação extra atribuída ao jogador que representar o seu personagem com excelência. Fonte: os autores.

3.3.2 Enredo da história

A seguir encontra-se descrito o enredo da história. Durante o jogo, o intuito não foi de apresentar o contexto real (entre parênteses) que embasa a história, e sim utilizar-se do componente lúdico, fictício, ficando a discussão do contexto para o momento seguinte. O Mestre, personagem Venodoian (narrador), apresenta o enredo aos jogadores:

Auromit é um mago das trevas com um grande conhecimento sobre o cultivo de alimentos e alto poder persuasivo, e deseja tomar para si 60% da Fronteira de Omismeden (*APA da Escarpa Devoniana*), uma preciosa região do Reino de Aranap (*Paraná*), transformando-o em uma grande área de plantação.

O Reino de Aranap tem suas terras cobertas por uma rica área de campos e por uma floresta exuberante (*Campos Gerais e Mata Atlântica*), que está protegida pelo Código de Diamante (*Código Florestal*). Apesar de teoricamente inviolável, o mago conseguiu convencer 8 dos 13 povoados de Aranap a quebrarem o código, doando parte de suas terras a ele em troca de algumas valiosas moedas de ouro.

Os habitantes dos cinco povoados restantes (*5 alunos jogadores*) sabem que é importante proteger estas terras contra o mago, pois elas possuem recursos preciosos e seres mágicos (alguns que só existem na região, outros que costumavam estar por toda parte, mas hoje em dia estão quase sumindo do mapa). Além disso, eles sabem que as plantações que Auromit pretende iniciar na Fronteira de Omismeden trarão consequências perigosas para as florestas, o ar, a água e a saúde dos habitantes do reino. Por isso, decidem unir seus conhecimentos mágicos (*química, física, biologia e matemática*) e formar a Aliança de Sanurf, cujo objetivo é conquistar o apoio dos demais povoados e vencer Auromit, evitando que as áreas da fronteira sejam destruídas e as plantações iniciadas (*atuação do coletivo sobre os modos de produção*).

Detalhe do enredo: Em um dado momento do jogo, Auromit terá necessariamente avançado e iniciado a plantação em um dos povoados não conquistado pelos personagens. Neste momento, será solicitado que eles mostrem argumentos para tentar boicotar a produção de Auromit, convencendo os habitantes de todo o reino a não consumirem seus produtos (*atuação do indivíduo sobre os modos de consumo*).

3.3.3 Regras do jogo

a) O jogo inicia com o mestre (Venadoian), que apresenta a si mesmo, o Reino de Aranap, a Fronteira de Omismeden (identificados no mapa-tabuleiro) e cada um dos personagens.

b) A partir daí, começa-se a narrativa através dos povoados que compõem o reino (realizada na ordem que consta no Roteiro do Narrador). Para cada povoado haverá uma diferente situação envolvida, que deverá ser combatida com um argumento apresentado pelo personagem solicitado pelo narrador. Os argumentos consistem nas informações pesquisadas pelo jogador em seu roteiro de estudos. Ex.: *O grupo encontra-se em um povoado cuja situação apresentada é a presença de uma nascente de rio. Para conquistar o apoio daquele povoado, será solicitado que o Alquimista (roteiro de estudos de química) apresente um argumento consistente de por que aquelas terras não podem pertencer a Auromit.*

c) A decisão final de cada jogada (isto é, a equipe “conquistou” ou “não conquistou” o apoio do povoado desejado) é dada pelo lançamento de um dado. O componente “sorte” envolvido na jogada terá mais ou menos influência sobre a decisão conforme o personagem forneça um argumento mais ou menos fundamentado, respectivamente. Para argumentos bem fundamentados, qualquer número retirado pelo dado (com exceção do 6) garante a conquista do povoado. Caso o argumento apresentado esteja parcialmente bem fundamentado, a conquista é garantida caso o aluno tire um número par no dado. Por fim, argumentos fracos exigem que o jogador consiga um número 3 ou 6, no dado, para conquistar o território.

d) O jogo demanda de aproximadamente 1h30min (duas aulas de 50 minutos é o ideal). Após este tempo, o número de povoados conquistados pelo grupo, deve ser verificado para concluirmos se a área foi protegida com sucesso ou não.

e) *Bonificação extra*: Quando um jogador apresenta um argumento muito bem elaborado e/ou fala com entusiasmo para representar bem seu papel, receberá do mestre uma carta de Linhagem Mágica (LM) (Figura 3) que deve ser lida e apresentada ao grupo. Cada carta obtida significa que a Aliança de Sanurf conseguiu proteger uma espécie ameaçada de extinção.

3.3.4 Descrição dos personagens e temas dos respectivos roteiros de estudo

A seguir, segue a lista dos personagens do jogo, com suas respectivas habilidades e atribuições dos roteiros de estudo dirigido elaborados:

a) *Curandeiro*: Possui a função e a habilidade de manter a saúde dos habitantes do Reino. Discute a forma de produção agrícola convencional, pois está preocupado com a qualidade dos alimentos, criticando o amplo emprego de agrotóxicos na agricultura e a utilização exacerbada de hormônios e antibióticos nos animais em atividade pecuária. Por isso, defende que os habitantes do reino passem a fazer uso de alimentos orgânicos, que além de mais saudáveis, são produzidos de modo mais ético e sustentável. Temas do roteiro de pesquisa: agrotóxicos e hormônios afetando o organismo humano; ética de produção e bioética (animais). Disciplina: biologia.

b) *Mago II*: Possui elevada habilidade com cálculos, e tem discernimento a respeito das perdas na produção agrícola. Utiliza de argumentos matemáticos para mostrar que a produção agrícola atual já é suficiente para alimentar o reino, e que as perdas na produção e a má distribuição são o maior desafio para alimentar todos os povoados. Temas do roteiro de pesquisa: crescimento da população mundial *versus* crescimento da produção de alimentos; cálculo de perdas na produção agrícola convencional e pesquisa das principais causas. Disciplina: matemática.

c) *Alquimista*: Tem um amplo conhecimento sobre substâncias mágicas, especialmente sobre as águas encantadas dos rios presentes no reino. Conhece a composição das substâncias como ninguém. Temas do roteiro de pesquisa: componentes da água de rios saudáveis *versus* componentes da água de rios danificados por poluição; levantar dados reais sobre o que ocorre com rios em áreas de desmatamento/agricultura; consequências da retirada de mata ciliar de um rio. Disciplina: química.

d) *Homem árvore (Erutan)*: Amante e defensor da floresta, conhece o Código de Diamante (Código Florestal) como ninguém, e sabe o que o desmatamento pode trazer como consequência para as espécies mágicas da mata e para a qualidade do ar. Temas do roteiro de pesquisa: especificações do Código Florestal sobre áreas protegidas (APA), isolamento genético de populações e extinção de espécies; efeitos do desmatamento no sequestro de carbono atmosférico. Disciplina: biologia.

e) *Físico (Alein)*: Possui grande conhecimento sobre a construção e funcionamento de

máquinas agrícolas, compreendendo o gasto de energia e de água quando utilizadas em grandes plantios. Utiliza-se destes conhecimentos para convencer os povoados vizinhos de que o aumento das áreas agrícolas no reino resultará em mais gastos financeiros e ambientais com a compra e uso das máquinas. Temas do roteiro de pesquisa: quais são as máquinas agrícolas mais utilizadas na agricultura convencional e qual é seu gasto energético (pode-se pensar em uma questão de conversão de energia); comparar o gasto de água que a agricultura convencional promove *versus* o gasto da agricultura de subsistência. Disciplina: física.

3.3.5 Fragmentos do roteiro do mestre narrador

O roteiro do mestre narrador foi elaborado visando, ao mesmo tempo, o lúdico e o educativo. A narrativa consiste na passagem dos personagens por cada povoado do Reino de Aranap. Em cada momento, um ou mais personagens são solicitados a contribuir com argumentos referentes à resolução de uma questão. Abaixo consta um fragmento do roteiro do mestre narrador:

Povoado 1: Otipara

A jornada de vocês em defesa do Reino de Aranap começa aqui, no povoado de Otipara! A porção deste povoado que pertence a Fronteira de Omismeden (**Figura 1** - contorno amarelo no mapa) é pequena, porém muito importante! Nela, localizam-se pequenos vilarejos, cada um produzindo boa parte de seu próprio alimento em plantações domésticas, sem agrotóxicos ou fertilizantes.

Porém Auromit, o grande mago das trevas, conseguiu convencer o líder de Otipara de que o modo de viver destes vilarejos está muito ultrapassado, e que eles precisam modernizar sua produção, ampliar a área de cultivo e utilizar produtos químicos para combater as pragas e adubar a terra. Ele, “muito gentilmente”, se ofereceu para fazer este trabalho. Mas vocês, da Aliança de Sanurf, sabem que as intenções de Auromit não são as melhores, e trarão graves consequências para o Reino e sua população.

Assim, estão convocados: *Alein e Curandeiro!* Vocês precisam convencer o líder de Otipara a desfazer o acordo com Auromit antes que as grandes plantações sejam instaladas no povoado. Para isto, reúnam seus conhecimentos mágicos: Alein, você sabe que a produção convencional de alimentos tem seus defensores e suas vantagens, mas também sabe que o sistema agroecológico que Otipara já vem utilizando está adequado ao tamanho de sua população e tem muitos pontos positivos.

Curandeiro, ninguém como você sabe o que agrotóxicos podem causar para a saúde do povo, principalmente para os agricultores.

Juntando seus conhecimentos sobre estes assuntos, discutam e elaborem um argumento para justificar o mantimento do sistema de plantio agroecológico, mesmo que o sistema convencional possua suas vantagens. O que vocês dirão para o líder de Otipara?!”

Ambos os personagens solicitados no exemplo acima teriam condições de argumentar sobre o

solicitado caso os alunos tivessem se dedicado a resolução prévia do estudo dirigido. O narrador, por sua vez, possui um compilado de informações escrito em seu roteiro abaixo de cada pergunta, para auxiliar a avaliação da resposta. Contudo, salienta-se a importância do estudo prévio do roteiro do narrador por parte do monitor para o melhor funcionamento da atividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta metodológica deste trabalho foi apresentada com o intuito de poder ser replicada em outros contextos educacionais, seja integralmente ou adaptada para que novas problemáticas socioambientais possam ser discutidas.

Por ter sido realizada final do ano letivo, período em que a carga de trabalho e estudo para professores e alunos é intensa, não dispusemos de tempo para avaliar o sucesso da atividade através de instrumentos formais de análise quanti ou qualitativa, mas sim, o fizemos por meio da observação do andamento de cada etapa, e também via alguns diálogos informais com alunos participantes (monitores e jogadores) após a aplicação do jogo.

De forma geral, porém, avaliamos que a atividade foi bem aceita pelos professores, alunos (monitores e personagens) e equipe pedagógica do colégio, cumprindo com o objetivo de servir como instrumento facilitador para a integração, sensibilização, sociabilidade, assimilação e desenvolvimento de conhecimentos, e promotor da construção de uma consciência crítica pelos educandos.

Percebemos, pelo envolvimento demonstrado durante o jogo, que a participação em situações vivenciais sensibiliza para a reflexão sobre os problemas socioambientais. Ao mesmo tempo, a dinâmica utilizada foi um convite para o exercício de ações como: desenvolver a autonomia através da pesquisa, ouvir, falar, argumentar, pensar, decidir, aceitar opiniões, exercitar a concentração e o compromisso com o coletivo; tão importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Um ponto negativo que observamos, contudo, foi a baixa adesão dos alunos na discussão estabelecida após o jogo - que visava expor o contexto real que embasou a atividade. Mesmo que alguns tenham se posicionado perante o vídeo e debate propostos, a maioria das falas ficou na superficialidade, não conferindo à discussão o aprofundamento esperado. Foi perceptível que o nível de atenção dos alunos já havia caído, o que atribuímos ao fato de a atividade ter sido longa. Para uma replicação da proposta, sugerimos realizar o jogo e discutir o contexto em datas separadas.

Outros dois desafios que encontramos foram as necessidades trazidas pela escola em atribuir nota aos alunos personagens e trabalhar conteúdos curriculares disciplinares específicos. Isto culminou na divisão dos personagens do jogo por disciplina, com seus respectivos roteiros de estudo, fracionando a realidade em quatro esferas do conhecimento que não abrangem o todo da problemática. No entanto, o jogo foi elaborado na tentativa de minimizar esta lacuna inerente ao contexto escolar, por meio do diálogo e união dos saberes das disciplinas para a construção de uma visão mais integrada da realidade apresentada. Assim, consideramos que a proposta obteve êxito em sua finalidade enquanto atividade interdisciplinar promotora da transdisciplinaridade, considerando

que, como afirma Nicolescu (1999), esta parte de uma realidade multidimensional e multirreferencial, tendo como finalidade a compreensão do mundo presente, baseada em um conhecimento aberto e dinâmico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. S. **Recuperação ambiental da mata atlântica**. Ilhéus, BA: Editus, 2016, 185 p.
- PARANÁ. Projeto de Lei N. 527, de 2016 (da Assembleia Legislativa Estadual). Altera os limites da APA da Escarpa Devoniana. Disponível em <<http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=66840>>. Acesso em 08 out. 2017.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Proposição, Projeto de Lei 527, de 2016. 5 de nov. 2018. Disponível em <<http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=66840>>. Acesso em 12 out. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. RESOLUÇÃO N. 2, 15 jun. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão final. Revista. Brasília: MEC, 2018. 600 p.
- BURSZTYN, M.; BURSZTYN, M. A. **Fundamentos de política e gestão ambiental Caminhos para a sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Garamond. 2013. 604 p.
- CASTRO, J. A. G. F.; MENEZES, M. S. **Design étnico: a identidade sociocultural dos signos**. Scielo books. Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 32 p.
- FILHO, J. R. F.; FREITAS J. C. R.; LADJANE. P. S.; MELO. R. C. L. Brincoquímica: Uma Ferramenta Lúdico-Pedagógica para o Ensino de Química Orgânica - Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (ED/SBQ) *In XVI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (XVI ENEQ) E X ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA (X EDUQUI)* Salvador, BA, Brasil, 2012.p.
- FLORENTINO H. S.; OLIVEIRA L. A.; ABILÍO F. J. P. Jogos Cooperativos: uma proposta inovadora para o ensino da Educação Ambiental. **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, v.1, n. 2, p.166–178, 2017.
- FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. **The State of Food and Agriculture - Climate Change, Agriculture and Food Security**. Roma: 2016. 174 p.
- GUIMARÃES, G. B. **APA da Escarpa Devoniana pode perder 70% de sua área**. Blog O ECO. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/colunas/colunistas-convidados/area-prottegida-no-paran-a-pode-ter-sua-dimensao-reduzida-para-menos-de-um-terco/>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- IAP 2004. **Plano Manejo APA Escarpa Devoniana**. Disponível em: <<http://www.ucpr.gov.br/modules/conteudosconteudo.php?conteudo=35>>. Acesso em: 09 out. 2017.
- LIMA, M.; LEMOS, M. de F.; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p.145-151, 2006.
- MACHADO, C. C. L. **As implicações da complexidade, para uma educação em direção à cidadania planetária, na Colônia Cristina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Organizações e desenvolvimento). FAE, Curitiba.
- MILAN, E. **Ecótonos campo-floresta na área de proteção ambiental da escarpa devoniana, campos gerais do Paraná, Brasil**. 2014. Dissertação de mestrado (Gestão do território) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradutores: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005. p. 125-134; 175-193.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Ed. Tradução Dulce Matos. Instituto Piaget, Lisboa: 2003.
- MORIN, E.; CIURANA E.R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária**. 1.ed. Editora Cortez, 2003, 111p.
- MORIN, E; LE MOIGNE, J. **A inteligência da Complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. Peirópolis, SP: 2000. cap. 4 <O pensamento complexo, um pensamento que pensa>, p. 197-207.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo. 1999. 17 p.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M, S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Rev. Poíesis**. v. 3, n. 4, p. 5-24, 2006.
- SCHMIT, W. L.. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SILVA, M. A.; KAYSER, A. M. O papel da educação contemporânea, uma reflexão a partir da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 21, n. 2, p. 3-15, 2015.
- VIEIRA, P. F; BERKES, F; SEIXAS, C. S. **Gestão Integrada e Participativa de Recursos Naturais: conceitos, métodos e experiências**. Florianópolis: APED e Secco, 2005. 415 p.
- ZANONI, M.; FERMENT, G. **Transgênicos para quem? Agricultura, Ciência e Sociedade**. Ministério do Desenvolvimento Agrário Brasília, Brasília, 2011, 520 p.

TEMPOS DE *FAKE NEWS*: NOTAS PARA UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO



BENEDITO J. S. RODRIGUES
(UFPA)

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.”

Paulo Freire

I

O fato objetivo sobre o qual se assenta as *Fake News* é para educação mera relativização da ignorância, como lembra Paulo Freire (1979): “todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância”. Tal realidade é a da *Fake News*. Não há diferença essencial entre uma e outra espalhada internet a fora. Uma estrutura hipermediática, contemporânea, onde o conhecimento ainda não chegou ou chegou em doses fragmentadas, eis o contexto que se propõe. Imensos sítios de informação nos quais o emissor, o senhor da notícia, é o titular total. Catedrático da notícia e da usurpação do conhecimento dos seus seguidores. A *Fake News* é uma cilada honrosa que se coloca como assertiva à relativização da ignorância. Como uma deformação da informação a *Fake News* se faz mais senhora de si mesma. Não é mais um saber, a deturpação do conhecimento, nem um mero aprendizado, a tocar o homem.

É uma estratégia, a quem se deve respeito, de quem até as elites dependem para continuarem simbólicas. Não se chega a perceber grande diferença entre o controle de uma informação falsa e um controle simbólico por meio do poder econômico. A *Fake News* é estratégica e rasteira como estratégica e rasteira são todas as manipulações. É uma manipulação humana, capaz de crescer mais com relação à barbárie entre os homens. Imagine a cena de manipulação de uma *Fake News*. É uma conectividade entre os sujeitos, da qual fazemos parte. Alguns, de um em um, não aceitam seu poder de persuasão. As informações importam mais que o conhecimento em tempos de rede. As relações entre homem e rede se pautam pelo dado/fato imediato: acessou, viu, clicou, acreditou, compartilhou. O arcaísmo da imediatividade arcaíza o conhecimento. A longa jornada do homem em direção a liberdade se perde para informações que têm o propósito de barbarizar tudo outra vez.

II

Como a educação se coloca diante do conformismo gerado por uma estrutura virtual? À primeira impressão assume uma posição de ilustre defesa do homem suprimido pelas condições globais. A sua própria maneira, as *Fakes News* compartilhadas pelos homens na privacidade de seus *smartphones*, tudo pode levar à conclusão

de que a educação é emancipação. Mas não existe intervenção abstrata, nem importam, em relação a uma notícia deturpada, as informações e “verdades” que o emissor toma fora dela. Importa perceber se a notícia falsa se faz claro pelas ações que se assumem em face da realidade que se narra/compartilha.

Demanda, em primeiro lugar, o evento objetivo daquela estrutura virtual é um mero ponto de partida. Seu conteúdo contra, e este é o verdadeiro tema de sua virtualidade, numa afirmação de que a informação é conhecimento. Conhecimento em direção ao autoconhecimento. As verdadeiras dificuldades não são as que existem em decorrência da informação imediata, dada, mas as que se colocam em função da educação como intervenção, como progresso em direção à emancipação/liberdade. Não é esta a concepção já perceptível em tempos de *Fake News*? Já não se afirmou que um dos problemas essenciais dela é o da alienação, da desumanização do homem, do homem manipulado pelo mérito de suas práticas? Assim, em decorrência desta acepção, nota-se a função abstrata do problema da educação e alheamento. A educação é um ato político, como já notou Paulo Freire¹. A *Fake News* é o obstáculo, que só se pode ser derrubada com ajuda de si mesma. O posicionamento dialético se esvasia aqui: educação e alienação são elementos universais, questionáveis no dorso histórico e, além disso, é a educação que vence o conformismo, mas o êxito seria impossível sem a intervenção da mesma resignação. No intrínseco, é uma luta entre conformismo e alienação. A educação, a liberdade, extinguir-se; o afastamento, passividade, também é extinta, mas resiste encarnada, ainda que virtualmente, em notícias falsas. A mentira é aqui mero pretexto. Não há possibilidade de se estabelecer um paralelo com a verdade, quer social, quer cultural, quer histórica. Na primeira, o falseamento é poder, a hierarquia que manipula uma vida, uma ação no mundo à medida que o interesse subjuga; no social, o que realmente importa é a recepção da informação aberta ao homem em tempos de exceção; no cultural a *Fake News* encarna a barbárie e a falência da cultura; no histórico, a *Fake News* é apenas *Fake News*, um instrumento de manipulação, concreta, que pode impedir a educação salvar o homem do embate com a ignorância. O que se toma do tema freiriano é apenas o *direito de criticar*²: um cidadão faz um pacto com a informação insidiosa. Não se coloca aí nenhum imperativo ético da vida humana, mas compartilha-se um universo de referências, sem lugar para o esclarecimento. A *Fake News* já é mentira desde logo. Sua redenção está na aspereza, é ela que a levará a finalidade de chegar em seu fim. Sua percussão é um embuste, pois fundamentalmente o que a faz diferir de uma e outra é o conteúdo que se coloca ali. O mesmo não se dá com a educação: em qualquer curso que estivesse, esta seria a direção certa.

1 “Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”. Citações de Paulo Freire, na *Política e Educação*, referem-se à 5ª edição, São Paulo, 2001. A citação acima se encontra à página 25.

2 O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia [...]. Assumir a crítica implica, portanto, reconhecer que ela nos convenceu, parcial ou totalmente, de que estávamos incorrendo em equívoco ou erro que merecia ser corrigido ou superado [...]. Assim, o direito à prática de criticar exige de quem o assume o cumprimento à risca de certos deveres que, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica [...]. O primeiro deles é não mentir. Não mentir em torno do criticado, não mentir aos leitores, nem a nós próprios. Podemos nos equivocar, podemos errar. Mentir, nunca”. Cf. citações de Paulo Freire, em *Política e Educação*, referem-se à 5ª edição, São Paulo, 2001. As citações acima se encontram às páginas 30 e 31.

III

Aqui, esbarramos em uma segunda proposição interessante. O universo edificado em volta da notícia falsa é um universo absolutamente prático. Onde toda informação se reduz a ações que transcendem a dinâmica real. A vida é eliminada e, com ela, elimina-se toda a dinamicidade legítima. Paulo Freire (1967) diz: “A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (p. 36). Não há mudança, em sentido histórico, acerca das *Fake News*. A liberdade não existe, é apagada. Existe um discurso abstrato que molda o mundo a partir de si mesmo. Outra afirmativa de Paulo Freire citada, de que “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”³, vem se alocar ao curso daquela que acabamos de referenciar: “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Pela *Fake News* o homem é deslocado da conjuntura social que faz dele um homem esclarecido. A educação deve assentar-se num todo libertário, na medida em que “destorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral...”⁴. Não se trata de informações falsas – já o vimos com relação à notícia e alienação; trata-se de práticas convencionais que moldam a realidade, uma articulação abstrata de discursos privados e generalidade elitista. A prática da *Fake News*, mero ensejo para prefiguração do discurso, pois não desaparece inteiramente na deturpação que se inventa. Num mundo de discursos, de signos não condizentes a realidade empírico-sensível, mas sim a práticas apriorísticas que constituem verdades infundadas, supra, a liberdade.

IV

Já se traçou um paralelo entre *Fake News* e educação, levando-se em conta que assim como a educação retoma o propósito do conhecimento como libertação, a *Fake News* retoma o propósito da *sociedade fechada*⁵ e, por ela, também o propósito da *inexperiência democrática*⁶, estruturando-se na vida prática. A retomada de temas coloniais, deslocados do contexto que os gerou, contribui ainda mais para a ignorância que se forja a partir da ascensão das notícias falsas, sobretudo, de representações concretas de conceitos como designação e preconceito, por exemplo. O esquema pode servir para várias outras manipulações colonialistas. Todavia, alguns fatos tornam-na mais complexa: em primeiro lugar, sociedade fechada é, para todos os efeitos, colonial, mas colonial quase em transição, dependente. A *Fake News* é visivelmente colonial, visto que hierarquiza. A notícia é informação e não é. O diálogo que se trava quando a educação vai à contramão da informação é, para todos os efeitos, *dialogação* – “a dialogação implica na responsabilidade social e política do homem.

3 Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, nº 1405, Paz e Terra, 1967, p. 36.

4 *Ibidem*, p. 42/44.

5 “Sociedade “fechada” brasileira colonial, escravocrata, sem povo, “reflexa”, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição. Dá não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem”. Citações de Paulo Freire, na *Educação como prática da liberdade*, nº 1405, Rio de Janeiro, 1967. A citação acima se encontra à página 65.

6 Paulo Freire, *op. cit.*, p. 66

Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (p. 70) - é um universo virtual de promessas utópicas no consentimento do presente. A transformação da sociedade fechada num mito progressivo e democrático é a primeira das mudanças que a educação deve imprimir aos inexperientes que a compartilham. Além disso, o fato da *Fake News*, como já se disse, ser ela mesma a complementação da inexperiência democrática. Não se conta com a educação, conta-se com “autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes automaticamente democráticos” (p. 71), ainda que a intenção não tenha mudado; trata-se de vencer a consciência fechada e colonial. Essa recriação do tema colonial não é original, mas o todo virtual em que se insere não esvazia a inexperiência. O mundo virtual compartilhado do conhecimento dependente é o mesmo mundo da submissão. Uma concepção ilusória da vida domina todas as práticas. O combate concreto entre forças emancipadoras se anula em meio às representações distorcidas que lhe são próprias. Paulo Freire diz: “na inexperiência democrática, na verdade, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele” (p. 74)⁷. A *Fake News*, é a única, na verdade, que encarna valores coloniais quaisquer. A educação deve situar-se como intervenção, mas uma intervenção dotada de significação, pois à sua volta não há um mundo vazio, mas apenas construções. A educação, fenômeno a-temporal, liberta as pressões autoritárias dessa *política de colonização*.

V

O pensamento freiriano despertou, desde que surgiu, uma atenção desmedida pela elaboração educacional que apresentava. Discutiu-se de algumas formas as possibilidades contidas em cada pensamento de selecionadas obras de Paulo Freire. A nós, importa, sobretudo, averiguar até que ponto as intervenções freirianas são relevantes além do mero ato lúdico de citá-lo. Nos artigos que se completam, na *A importância do ato de ler*, afirma Freire (1989, p. 9): “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. A afirmação nos oferece um dado/fato fundamental em relação à obra. Em *Importância do ato de ler* (e mesmo em muitas outras de suas obras), a linguagem não simula, ela constitui. Nota-se, também, a prescrição de Freire com relação à leitura do mundo. As relações leitura-mundo e leitura-palavra se convertem em dados emancipatórios únicos. A linguagem, é tudo. No pensamento complexo da *Importância do ato de ler* se encontra a base de todo o mundo de Freire. Não existimos na vida prática, existe a linguagem. É ela que faz as ações, visíveis que sem ela não conseguiríamos representar. A linguagem é anterior às ações é que a faz a partir da leitura. “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescreve-lo, quer dizer, de transforma-lo através de nossa prática consciente”. A concepção e função notável da linguagem em Paulo Freire (1989, p. 13), é coerente com toda afirmação ontológica que envolve a vida, ela é. A preocupação de Freire acerca da leitura é perceptível em uma série de passagens. Citemos duas: na página 13: “esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilita aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência [...]”; “[...] a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização,

pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica”. A educação é, na verdade, uma seara de leitura. Mais do que apenas espúria, a educação é também a linguagem. Quando a realidade dada pela *Fake News* já foi deslocada pela usurpação soberana, nada mais normal do que o *ato de ler* se tornar o elemento primordial de ruptura.

VI

A informação válida e suficiente se define sempre em função da prática válida e suficiente. A *Fake News* se vê em ascensão à mera representação do viável, arena para o debate entre eventos, práticas e discursos reais. Elimina-se o sujeito real, suas dificuldades factuais, seu mundo concreto. Se aceita como definitiva, a alienação. Afinal, não é isto que devia preocupar o homem, mas sim seu progresso em direção à liberdade. Liberdade que transcende práticas cristalizadas e que é, no final das contas, a solução definitiva para esta falência da cultura.

A *Fake News* leva a um desvio com relação à representação real do mundo e dos sujeitos. A postura desleal diante do real, leva a um conformismo do homem e à repressão a tudo como possa levá-lo ao progresso, evidencia-se mecanismos que levam à alienação e à bestialidade, a um empobrecimento democrático do homem. O conhecimento como a ação é dissipada virtualmente. A notável disparidade entre o alheamento e a educação que se propunha como base tornam as notícias falsas imensos palcos para a ostentação do poder soberano: um palco tomado de consciências fascistas que se esforçam por deseducar e acorrentar.

REFERÊNCIAS:

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

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. *Política e Educação: ensaio*. 5º ed. São Paulo, Cortez, 2001.

O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE PROPAGANDA E PUBLICIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA NA EDUCAÇÃO E NA PRÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

JOSÉ BERNARDO DE AZEVEDO JUNIOR

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Lattes: [Http://Lattes.cnpq.br/6684345807186488](http://Lattes.cnpq.br/6684345807186488)

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa feita com os alunos do primeiro semestre do curso superior em Propaganda e Publicidade, no ano de 2019, em uma universidade privada na cidade de São Paulo, durante as aulas da disciplina Análise Linguística e Produção Textual ministrada na turma do primeiro semestre do curso. O nosso objetivo foi a validação da metodologia da transposição didática na criação de uma propaganda e a apreensão dos sentidos do texto à luz da semiótica de linhagem francesa. Nesse estudo, apresentamos o processo de elaboração colaborativa do modelo teórico/didático da propaganda – objeto unificador da sequência didática. Esse processo articulou os objetivos tanto da transposição didática externa – passagem dos saberes científicos aos saberes disciplinares – quanto ao uso das contribuições da Semiótica Discursiva. Trabalhamos com a hipótese que a Semiótica Discursiva pode – e deve – ser vista como uma disciplina ancilar no tange a Educação, uma vez que o arcabouço teórico-metodológico da semiótica instituída por Algirdas Greimas tem por objeto o texto e concebe o modo de sua produção como um percurso gerativo, num processo de enriquecimento semântico, enxergando o texto como um conjunto de níveis de invariância crescente, cada um dos quais suscetível de uma representação metalinguística adequada. Desta forma, o que temos em jogo é que tudo pode ser analisável aos olhos da semiótica no que concerne aos modos como opera, pelos mecanismos de

funcionamento e pelos de produção de efeitos de sentidos dos textos. Para mais, a pesquisa está alicerçada também nos estudos semioticistas Diana Barros, José Luiz Fiorin e Ana Claudia Oliveira.

PALAVRAS CHAVES: educação; semiótica; transposição didática;

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, balizamos nossas ações educativas no espaço acadêmico de uma instituição de Educação Superior privada mediante nossa participação no curso de Publicidade e Propaganda, por meio da instauração de uma ação docente fundamentada nos conceitos teóricos-metodológicos da transposição didática aliada aos estudos da Semiótica de origem francesa. Julgamos primordial, tal estratégia de ensino, para o processo de formação de nossos futuros publicitários, em especial também consideramos que esta iniciativa pode ser observada e aplicada em todos os cursos da área da Comunicação Social, que abarca outros cursos como Jornalismo e Rádio e TV. Consideramos ainda que, na Educação Básica como um todo, também deve estar preconizada uma educação semiótica em suas práticas com o universo da leitura, objeto de estudo essencial e interdisciplinar de todas as

áreas do conhecimento.

Na prática docente, nos diversos níveis em que atuamos, não é raro nos depararmos com a insegurança por parte de nossos alunos para a produção de um texto. Para viver em sociedade, o homem se comunica e interage por meio de diferentes linguagens verbais, não verbais e/ou sincréticas que são colocadas no mundo em forma de texto. A compreensão do texto verbal, ou de qualquer sistema sógnico, ou de sistemas articulados que são denominados sincréticos, é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem de qualquer pessoa, à medida em que possibilita ler o mundo em que se vive, uma complexidade sincrética que *inter-age* com o leitor, constituindo um ato interativo. Segundo Landowski (2004), a leitura é portanto resultante dos tipos de interação com os tipos de texto, que formam dois grandes regimes de leitura os textos que “têm sentido” e os que “fazem sentido”. O resultado desta interação é, sendo assim, uma construção dinâmica do leitor em que ele aporta seu conhecimento de mundo, por meio de suas competências cognitivas, no ato de ler e tem seu saber e poder diversificado pelos mundos de linguagens.

Quando assistimos à propaganda na televisão, ou quando nos deparamos com um anúncio impresso na revista, estamos sendo direcionados a rir, a nos comover, a ficarmos tentados, sensibilizados, ou até mesmo intimidados a adquirir determinado produto, ou serviço que está sendo anunciado. Muitas vezes não percebemos que, na verdade, o texto contido ali procura relacionar o que parece ser tão difícil de conseguir com a realidade, isto é, nos aproxima de fatos cotidianos a fim de nos submetermos a adquirir algo que, antes não era tão necessário para nós, mas que revela que sem ele estamos incompletos de algum modo.

É justamente neste contexto que a semiótica se torna uma fortíssima aliada ao publicitário. Fundada por Algirdas Julien Greimas, a semiótica de linhagem francesa tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). Desta forma, o professor, tomado aqui como um analista, terá os mecanismos necessários para verificar como a propaganda foi constituída, que efeitos de sentidos ela produz, quais são seus objetivos, quem é seu público alvo, enfim, desvendar o que está por trás da cena veiculada pelos mais diversos canais de comunicação. Tal semiótica está pautada no Percurso Gerativo de Sentido, que é concebido pelo plano de conteúdo da semiótica e que ajuda a construir o sentido do texto, sendo, portanto de grande valia o uso dessa teoria para compreensão da propaganda analisada.

DO ENSINO MÉDIO PARA A SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE

Por causa das formas de comunicação virtual pós Internet, há quem diga que nunca se escreveu tanto como atualmente, ou melhor dizendo, nunca se teclou tanto. A escrita teclada nos torpedos e redes sociais, blogues, chats e tantos outros tem elevado exponencialmente a interação pela linguagem verbal.

Ainda que se escreva tanto, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, muitos alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico, e muitos professores se sentem impotentes por não conseguirem lidar com os conteúdos tradicionais das disciplinas, o que Rocco

(1981) completa “Na verdade, não se trata de uma crise *na* ou *da* linguagem, mas de uma crise na capacidade de estruturar adequadamente um texto” (ROCCO apud PASSARELLI, 2012, p.34).

Faraco (1984) esclarece que os alunos da educação básica podem chegar ao nível superior com um certo desprezo pelo aprendizado da língua materna. Talvez não se trate de um “desprezo pela linguagem”, mas de um desinteresse pela aprendizagem da língua, por falta de identificação dos alunos com o que aprendiam na escola, que excluía a relação do que nela se ensina com as situações reais de comunicação fora dela.

Assim sendo, encontrava-se uma prática escolar deformada por meio da qual a Língua Portuguesa acabava se tornando objeto de severas críticas por parte dos usuários, entendendo-se aqui os estudantes, que por sua vez, não conseguiam compreender sequer os objetivos do trabalho pedagógico com a língua.

Intencionando-se a revitalizar o processo de ensino-aprendizagem em geral e a eficiência da comunicação linguística como base do crescimento cultural do estudante, o Governo Federal, por intermédio do MEC, gerou o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, agrupando as disciplinas por áreas de afinidade, deu uma atenção bastante especial à Comunicação e Expressão – como era chamada a disciplina de Língua Portuguesa – e contemplou a área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com um suporte teórico de alta relevância na contemporaneidade: a Semiótica.

Este enfoque permite aos educadores refletirem sobre o ambiente em que o aluno está inserido, sendo esse considerado um mundo de sentido, em que se busca a exploração multilinguística e conscientização das relações intersemióticas no processo de leitura. Como afirmam os PCNs,

A linguagem é considerada aqui como a capacidade de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é na produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5)

A comunicação é tão intrínseca e elementar à sociedade que não pode se pensar nela fora dos sujeitos, mas um conteúdo e um continente pertencentes a eles. (Greimas, 2002).

A linguagem é constitutiva da realidade humana, porque por meio dela é possível estabelecer, além da comunicação, conceitos, construir e destruir “verdades”, vender, comprar, trocar e partilhar ideias, produtos, questionar e estabelecer valores e tantas outras coisas.

Sabemos que o discurso, como objeto da linguagem, pode se materializar em textos científicos, publicitários, entrevistas, programas de televisão, panfletos entregues nos faróis das avenidas, nos gestos dos atores, charges, pinturas, pichações em muros e prédios, fotos, filmes, entre tantas outras formas. Qualquer uma dessas formas é constituída por diferentes linguagens. Daí, sua riqueza no potencial discursivo já que uma ou outra apresenta a força do verbo e da imagem com suas formas, cores, movimento, ritmo etc. Compreendemos, então, que a língua e outras materialidades simbólicas são moldadas pelas diferentes formas de produção de saberes na modernidade e práticas discursivas atuais, dada a articulação entre as relações estabelecidas entre os sujeitos e a apreensão da significação.

Como esclarece Oliveira,

Defendendo que a significação é construída pelos tipos de relações estabelecidas entre os sujeitos da cadeia produtiva, instalados em todo e qualquer texto, exploramos fenomenologicamente como as relações entre eles são estabelecidas, abordando os mecanismos de sua constituição, desde as formas usadas para os envolvidos estabelecerem contato até as do desenrolar concreto da interação que os enlaça de diferentes modos segundo o desenvolvimento da comunicação. (OLIVEIRA, 2014, p. 27).

Quando se fala em sociedade, logo se pensa em um lugar comum na ideia que configura os modos e métodos em que o aluno possa interagir com o grupo e conviver harmonicamente na sociedade à qual pertence. Para tal, o ser humano expressa suas vontades, seus sentimentos, suas emoções, seus projetos através de atos intencionais de comunicação manifestados pela linguagem. Tais manifestações, ao produzirem sentido na coletividade, efetuam a transposição do individual para o social, uma vez que permite trocas de mensagens construídas pelas estruturas linguísticas articuladas no plano cognitivo.

Sabemos que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao final do ciclo da educação básica, o aluno deve estar preparado para enfrentar dois grandes desafios. São eles: dar continuidade aos estudos no ensino superior e/ou exercer uma profissão. Desta maneira, o perfil pedagógico do ensino médio contempla a determinação da Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e dá continuidade ao processo de desenvolvimento da capacidade de aprender com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.

Essa meta exige, portanto, uma preocupação especial com o trabalho realizado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, uma vez que o projeto atual de formação do aluno de ensino médio visa ao desenvolvimento da capacidade de comunicação que possibilita acessar conhecimentos variados, relacionar informações e intervir na realidade em que se encontra inserido para vivenciar o exercício da cidadania. (Brasil, 2013).

E não é em vão que essa preocupação está presente nas Diretrizes. Ao concluir o curso de Propaganda e Publicidade, o Conselho Nacional de Educação, parecer nº CNE/CES 492/2001, determina que o egresso deverá ter como característica uma

visão integradora e horizontalizada – genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacional e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem. (BRASIL, 2001, p. 16).

Além disso, a CNE também determina, como duas das habilidades e competências do curso, como sendo

- a. Pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
- b. Pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos. (BRASIL, 2001, p. 18)

Para dar conta de tais determinações do MEC no que tange ao uso de parte da linguagem, o curso de Publicidade e Propaganda, nosso objeto de estudo, abarca as habilidades e competências no plano de ensino da disciplina *Análise Linguística e Produção Textual*, presente na matriz curricular, a saber entre elas: ler, interpretar e expressar informações através dos mecanismos de linguagem; refletir sobre o funcionamento linguístico por meio de textos; conhecer os recursos necessários para compreensão e produção proficiente de textos; aplicar os conhecimentos para compreensão e construção de textos em contextos diversos.

Além disso, o ementário da disciplina registra os conteúdos como o estudo da linguagem em níveis, modalidades e variações da linguagem; contexto e adequação; estudo da produção de sentidos na estruturação textual e elementos da narrativa. Traz também os tipos de textos e os estudos argumentativos, abordando os aspectos conceituais, estrutura dos elementos e operadores linguísticos, além da abordagem teórico-prática da análise e produção de textos sincréticos.

Uma vez em sala de aula, o professor parte do pressuposto que os alunos já tenham apreendido os sentidos das relações entre os mais diversos textos inseridos na sociedade e possuem competências linguísticas para elaborar textos. Assim, hipoteticamente, o docente terá condições de iniciar a nova matéria do curso a partir do que pede a ementa da disciplina, uma vez que os conteúdos anteriores integram os conhecimentos prévios e obrigatórios para a compreensão do que será apresentado ao discente.

Portanto, compreendemos que a linguagem se faz presente na vida do aluno e o seu ensinamento já foi ministrado, até porque, ela está contemplada nos PCN desde as séries iniciais do ensino Fundamental II.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 47).

A busca pela significância/significação de um texto, e conseqüentemente sua compreensão e elaboração, somente se fará concreta quando o leitor for capaz de apreender os elementos instalados no texto – palavras e imagens - em dada topologia do formato do impresso que, ao interagirem entre si, proporcionarão que o leitor, operando as suas articulações, empreenda a construção do sentido do texto, ou seja, a leitura e a interpretação do texto sincrético.

Evidentemente que o aluno para interpretar os elementos constitutivos da totalidade de sentido, tem que por em ação todo o seu conhecimento linguístico - que abarca todos os processos e usos de linguagens -, textual e de conhecimento de mundo. Não raramente, os textos que circulam em nossa sociedade e que fazem parte do nosso cotidiano recorrem a diferentes tipos de expressão na produção do sentido, e exploram conjuntamente, como na conversação, a linguagem verbal, a gestual e a proxêmica e, em outros casos, a linguagem visual e espacial associadas com a verbal. Em termos midiáticos, podemos citar como exemplos os textos veiculados nas mídias impressa, digital e televisa. Isso mostra que a habilidade e a competência de leitura de textos sincréticos são necessárias, mas que

vem sendo pouco exercitadas, sistematizadas, havendo mesmo um descompasso entre o que se exige dos leitores e o que prevalece no senso comum acerca do processo de leitura.

A SEMIÓTICA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Ensinar está entre as práticas de vida de maior relevo e, em nosso país, pode ser considerada fundamental na configuração de um novo amanhã, em razão do teor transformacional de uma população que realmente é iniciada nos processos de ensino e aprendizagem. (Oliveira, 2014).

Ainda no pensamento de Oliveira (2014), muito mais do que desenvolver essas habilidades, o ensino dos valores estéticos exerce a força de liberar o sujeito aprendiz das amarras do preestabelecido, fazendo-o descobrir a força da autodestinação que lhe propicia um agir por si mesmo. Esse pensamento da autora endossa o que já vem estabelecido pelos PCN, de acordo com o artigo III da LDB, em que a escola precisa desenvolver o pensamento crítico do aluno. “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2013, p. 169).

Os desenvolvimentos da semiótica greimasiana permitem focar a leitura sob as diretrizes de duas concepções complementares, que tornam possível, ao mesmo tempo, compreender o texto como objeto de significação e como objeto de comunicação (BARROS, 2005, p. 11). Dentro do primeiro tipo de concepção, só é pertinente para o trabalho de análise a estruturação interna do texto, denominado “leitura interna” ou imanente. Já no segundo tipo de concepção, entendido como complementar ao primeiro, a análise volta-se para os aspectos exteriores ao texto. O que temos em jogo, então, é a compreensão do texto que se dá pela sua organização ou estruturação que faz dele um todo de sentido, e de outro lado, levamos em consideração a comunicação que se estabelece entre um destinador/enunciador, o produtor do texto, e um destinatário/enunciatário, o leitor do texto.

A semiótica de Greimas defende que o texto se manifesta por um plano de conteúdo – a parte inteligível, conceitos, impressões, valores afetivos e sociais – e um plano de expressão, a parte perceptível, a materialidade constituída de concretudes. Barros (2005) salienta que o sentido do texto pode ser examinado, através do plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo, ou seja, o receptor dessa mensagem passa por um processo de entendimento a partir do seu contato com a superfície do texto. Em outros termos, o processo gerativo refere-se à produção do texto. Na análise, tenta-se recuperar, por meio da leitura, esse percurso que teria dado origem ao texto. É importante ressaltar que esse percurso não é uma forma à qual os textos são submetidos, mas como mostra Fiorin (1997, 31), “é um simulacro metodológico que nos permite ler, com mais eficácia, um texto”. Segundo o autor,

Esse modelo mostra aquilo que sabemos de forma intuitiva, que o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorrem de uma articulação dos elementos que o formam: que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso. (FIORIN, 1997, p. 31).

Então, o percurso gerativo de sentido, por conceber o texto como um processo de produção de sentidos, analisa-o do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, enriquecendo-o semanticamente. Esse percurso é formado por três patamares, contendo, cada um, uma sintaxe e uma semântica, a saber: estruturas fundamentais – base estrutural do texto; as estruturas narrativas – estados e transformações ligados a personagens e objetos; e estruturas discursivas – lugar onde ocorrem as projeções da enunciação (pessoa, espaço e tempo), no enunciado. Na semântica da estrutura fundamental, nível mais profundo de um texto, a significação se dá como uma oposição semântica mínima “a versus b”, como por exemplo, rico versus pobre, vida versus morte, natureza versus cultura. O segundo patamar é o da estrutura narrativa, nível intermediário de um texto. Para a semiótica, a sintaxe da estrutura narrativa simula a história do homem em busca de valores para a vida e em busca de sentido para os contratos sociais geradores dos conflitos humanos. Nessa perspectiva, entende-se por narrativa o percurso de mudança de estados operada por um sujeito transformador que age no e sobre o mundo, em busca de valores que estão investidos nos objetos. (Barros, 2005).

O terceiro patamar do percurso gerativo de sentido, portanto, é o da estrutura discursiva. Segundo Barros (2005), esse é o patamar mais superficial do percurso, ou seja, é o mais próximo da manifestação textual.

A sintaxe discursiva apresenta dois aspectos importantes: as projeções da enunciação no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário. Para a semiótica greimasiana, em todo ato discursivo existirá sempre um manipulador e um manipulado, em completa interação, sendo que o primeiro tenta persuadir o segundo acerca do que está dito; o segundo, por sua vez, faz o discurso interpretativo, julgando o dizer do enunciador, produtor do texto, conforme um contrato de fidejussão – o contrato de veridicção – estabelecido entre esses dois polos, o fazer e o crer, o que pode induzir o enunciatário a crer ou não, no que foi dito.

Todos esses mecanismos expressam as relações entre enunciador e enunciatário, em que ocorre um jogo de persuasão, por meio de procedimentos argumentativos que visam a levar o enunciatário a admitir como válido o que está sendo comunicado, pois, como mostra Fiorin (1997), a finalidade de todo ato de comunicação não é informar, mas convencer o outro a aceitar o que está sendo dito.

Assim, buscamos um recorte nos estudos discursivos para o trabalho em sala de aula. Evidentemente, uma inquietação tomou conta da mente do docente. Como utilizar o arcabouço semiótico em uma turma que ainda apresenta uma defasagem no aprendizado da língua materna, uma vez que esses alunos nunca tiveram contato com os estudos linguísticos franceses?

Um grande desafio para o docente foi transformar um conhecimento do saber em um conteúdo didático. De fato, a semiótica francesa com suas propriedades e características, precisa ser preservada e transformada para ser assimilada pelos alunos. Para isso, os conteúdos devem sofrer a ação didática criativa do professor de forma a transformar o saber científico em saber ensinado. Entra em ação a transposição didática. Desta forma, a transposição didática pode ser concebida como um conjunto de ações transformadoras que tornam um saber sábio em saber ensinável. Como explica Chevallard,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torna-lo apto a ocupar um lugar entre os

objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39)

Chevallard (1985, apud AGRANIONI, 2001) diferencia dois tipos de transposição: *stricto sensu* e *lato sensu*. A primeira ocorre no âmbito interno da escola, especificamente na sala de aula em que professor, aluno e saber a ser ensinado estão inter-relacionados. Essa transposição acontece na passagem do saber formal a uma versão didática deste objeto de saber, como ocorreu conforme nosso objeto de estudo.

Ainda segundo este autor, a transposição estudada somente por este ângulo não é conveniente. É necessário considerá-la em um sentido mais amplo, o da transposição didática *lato sensu* em que envolve a análise do objeto de saber desde que é produzido na academia até ser selecionado como objeto a ensinar e se tornado objeto de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse estudo, adotamos o encaminhamento metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): o da sequência didática, o que chamaremos de SD. Este conjunto de procedimentos tem a finalidade de explorar um gênero em suas dimensões de finalidade, de composição e de unidades linguísticas, levando o discente a um domínio do que ainda não lhe é familiar, pois “uma Sequência Didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para atingir o objetivo, os autores propõem uma sequência de encaminhamentos, os quais irão contribuir para que o aluno compreenda a elaboração do texto, aqui neste caso, publicitário. Objetiva, com esta metodologia, apresentar uma situação de produção, de forma a atingir o gênero textual da propaganda que foi apresentado ao aluno que acaba de ingressar no primeiro semestre do curso. Esclarecemos que, nas atividades realizadas a partir da SD, o professor provocou os discentes no ato de escrever, ao fazerem de uma maneira mais elaborada numa dada situação de comunicação, conduzindo-o com os procedimentos metodológicos da semiótica greimasiana.

Os estudos de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004) apontam para uma organização desse fazer pedagógico a partir das seguintes etapas: a) Apresentação da situação: apresentação da necessidade de se utilizar a linguagem; b) A primeira produção: verificação do que o aluno já domina sobre o gênero e quais são suas dificuldades; c) Os módulos: etapas de trabalho que serão organizadas para atender às necessidades dos alunos, conforme foram reveladas na primeira produção escrita; d) Produção final: expectativa de que o aluno revele maior domínio na atividade, tendo em vista as intervenções propiciadas por cada módulo trabalhado.

De acordo com o plano de ensino da disciplina, seis aulas foram planejadas para trabalhar com o tema “Intertextualidade e suas aplicações na propaganda”. Utilizamos, portanto, recortes de jornais que publicaram campanhas publicitárias dos mais diversos produtos, fazendo o uso da intertextualidade.

Os grupos leram as propagandas sem nenhuma intervenção no momento da leitura, já que uma das intenções da pesquisa era investigar se o posicionamento do aluno-leitor é influenciado pela visão de mundo do texto que o professor leva para a sala de aula. Após a leitura das peças, solicitamos aos alunos que elaborassem uma peça publicitária, fazendo uso da Intertextualidade e, em folha a parte, analisassem

semioticamente as estratégias enunciativas ali instaladas na tentativa de convencer o leitor adquirir o produto. É importante ressaltar que, antes de solicitar a produção do exercício, realizamos a análise de outra propaganda projetada no quadro branco, segundo os elementos eleitos a partir da teoria da semiótica greimasiana. Do mesmo modo, o conteúdo do percurso gerativo de sentido foi ministrado em sala de aula desde o início das aulas do semestre. Assim, a propaganda foi analisada, baseando-se nos três níveis propostos pela teoria: nível fundamental, narrativo e discursivo.

Com base nos pressupostos teóricos pelos quais embasamos este trabalho foi feita uma seleção, a partir dos aspectos que nortearam as análises das leituras dos alunos como: a) argumentação utilizada a partir da leitura do texto-base; b) relação entre enunciador e enunciatário; e c) capacidade de realizar intertextualidade.

Por fim, é importante destacar que, do conjunto de quatro propagandas coletadas na sala de aula, apenas uma foi selecionada para esta escritura, tendo sido dois critérios de seleção. Em primeiro lugar pela falta de espaço para mostrar toda a produção dos discentes e, em segundo lugar, o trabalho que de alguma forma abarcou todos os aspectos elencados para a análise a partir da transposição didática.

ANÁLISE DA PROPAGANDA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Na transformação sofrida pelo saber, levamos em conta alguns fatores que influenciaram no aprendizado desse novo conteúdo. Desta forma, trabalhamos na tentativa de adequá-lo ao conteúdo trabalhado em sala de aula, em sua linguagem, em exercícios que objetivaram a otimização do aprendizado. Essa adequação tornou-se necessária, já que ensinamos a Semiótica greimasiana em apenas um semestre e logo no início do curso. Assim sendo, a estratégia pedagógica parte, então, para a adequação do saber à realidade da sala de aula.

Abaixo está a imagem da propaganda produzida por um grupo de alunos em sala de aula, após a explicação sobre a temática da aula e a análise realizada pelo coletivo da sala.



Figura nº 1

Fonte: propaganda elaborada pelos alunos em sala de aula

Na sequência, os alunos semiotizaram a imagem que, conforme solicitado pelo professor, deveria apontar as estratégias enunciativas.

Segue o texto verbal produzido pelo grupo em sua primeira versão. Ressaltamos que foi copiado a mensagem exatamente da mesma forma que os alunos escreveram, incluindo os erros gramaticais e ortográficos.

O produto “La Manzana” (creme/cosmetico) vem retratado à partir de referencias de “A BRANCA DE NEVE” como: A madrasta, a maçã e o espelho majico. A mensagem principal mostra que quem utilizar o produto se torna mais bela, e não depende da aprovação do espelho na história original.

Percebemos na produção inicial que os alunos fizeram uma relação de intertextualidade buscando no texto da história infantil “A Branca de Neve” os valores de beleza que circulam na sociedade. Projetaram na figuratividade da bruxa, a oposição em relação à personagem Branca de Neve que assumiria um papel temático de boazinha e bela. Sendo assim, de acordo com o grupo, a tal bruxa ao usar o produto “La Manzana” não necessita mais de aprovação do espelho, sujeito da narrativa que informa ao sujeito questionador (bruxa) quem é a pessoa mais bela. Neste caso, o sentido produzido é a dispensa do espelho.

Em seguida, o professor se reuniu com cada grupo e juntos partiram para a realização de alguns questionamentos que ficaram sem resposta. Ao analisar a imagem, o professor/analista indagou: Qual foi a estratégia enunciativa utilizada pelo grupo para convencer o leitor, dado a imagem e o texto verbal? Se a bruxa dispensou o espelho porque usou o produto e consequentemente ficou mais bela, por que ela está com a figuratividade triste e com o olhar para baixo? Por que o produto está colocado como um vaso para dispensa de alguma coisa, se é ele que potencializa o sujeito com a beleza?

Se o texto verbal diz “eu uso La Manzana... logo sou mais bela”, qual é o sentido homologado pela articulação das duas linguagens? Como o enunciador opera um *fazer-criar* no enunciatário? Quais são as palavras e as expressões que não estão coerentes com os procedimentos normativos da Língua Portuguesa?

Dado o módulo das reflexões, o grupo partiu para a elaboração da segunda análise. Assim, temos o texto verbal abaixo:

O produto cosmético “La Manzana”, apresentado ao cliente como creme, foi retratado com base a partir da leitura do conto “A Branca de Neve e os Sete anões”. Os elementos que nos fazem pensar na história infantil são: bruxa má, o espelho com cara de assustador, e a coroa da bruxa. O pássaro colocado no ombro da bruxa é para mostrar que a tal bruxa deixa de ser má e passa a ser bela e, por isso, pode ser que seja boa. Essa “mulher” fica tão bela que não precisa mais da aprovação do espelho. Por isso ela o joga fora. Essa foi a estratégia do texto como um todo para convencer o leitor. O produto foi colocado na frente da bruxa para mostrar e dar um maior destaque para ele para dar maior valorização. Para terminar o enunciador coloca no texto verbal LOGO SOU MAIS BELA para que o enunciatário perceba que usando o produto, e lembrando que a bruxa má era mais feia que a branca de neve, agora a bruxa é mais bela mesmo.

Assim, na produção final encontramos o texto com suas evoluções na escritura. O grupo demonstra no texto verbal que fez uso da intertextualidade para convencer o cliente (receptor) que a beleza será alcançada e usa, na propaganda, o texto verbal para homologar os outros elementos instalados no texto e suas apreensões de sentido do conto infantil. Os alunos também reconheceram a posição topológica do texto verbal, logo no alto da folha e que atrai os olhares imediatamente para a propaganda. Também houve correção dos erros gramaticas e ortográficos.

CONCLUSÃO

Os avanços tecnológicos e a velocidade dos meios de comunicação têm modificado as relações humanas quanto às formas de representar o mundo por meio de diferentes linguagens – verbais e não verbais – que, numa imensa variedade de textos se articulam e produzem sentido. A reflexão em torno dos textos sincréticos constitui um campo vasto para o qual julgamos imprescindível a convergência dos estudos semióticos, auxiliando aqueles que se debruçam sobre as questões de ensino-aprendizagem de leitura na análise e descrição das configurações do gênero textual “propaganda”.

Evidentemente, não é objetivo do curso de Publicidade e Propaganda formar semioticistas. Contudo, os conceitos básicos e os princípios de análise da teoria greimasiana, quando devidamente adaptados às capacidades e necessidades dos alunos, tornam-se um instrumental de grande eficácia no ensino da leitura e produção das peças publicitárias. As ferramentas de análise da teoria semiótica mostram-se extremamente performantes, contribuindo para a formação de alunos com maior capacidade de entendimento do texto produzido. O rigor e a objetividade da análise, previstos pela teoria semiótica, desenvolvem não apenas as potencialidades de compreensão no sentido estrito, mas contribuem consideravelmente, também, para o domínio linguístico do aluno, a capacidade de formulação de ideias e a consequente melhoria da participação nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRANIONI, Neila Tonin. *A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos*. EDUCERE - Revista de educação. Toledo, v.1, n.1, jan/jun. 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/812/709>>. Acesso em 24 de maio de 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do Texto*. São Paulo: Atica, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Comunicação Social*. Parecer nº CNE/CES 492/2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2019.

_____. *PCN+Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1997.

GREIMAS, Algirdas J. *Da imperfeição*. Prefácio e tradução Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GREIMAS, Algirdas J; COURTRES, J. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LANDOWISK, Eric. *Modos de presença do visível*. In: OLIVEIRA, A. C. de (org.). *Semiótica plástica*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Hacker, 2004, p. 97-112.

FECHINE, Yvana (org). *Semiótica nas práticas sociais: Comunicação, Artes, Educação*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Atica, 1981.

O ENSINO DE LITERATURA E AS TECNOLOGIAS: ESTUDO CONTEXTUALIZADO DO REALISMO BRASILEIRO NO ESPAÇO VIRTUAL BLOG



DENISE DE SOUZA ASSIS
UEMG/Carangola

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1916957873221829>

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital, blog, ensino, literatura.

RESUMO: Esse trabalho trata-se de uma pesquisa que relaciona o ensino de literatura brasileira às tecnologias, o que resultou em uma proposta didática para ser aplicada em uma turma de 2º do ensino médio. Pensando na importância do ensino contextualizado e na inserção das tecnologias e dos gêneros digitais no cotidiano do aluno, pensou-se em trabalhar uma proposta de atividade que articulasse o estudo do Realismo Brasileiro e dos gêneros digitais, especificamente, o gênero Blog. Essa proposta foi pensada, tendo em vista, a importância de que o ensino trabalhe a realidade dos alunos e, sobretudo, que esse momento seja satisfatório e voltado para o cotidiano do estudante. Por isso, é extremamente necessário que o estudo seja contextualizado e integre práticas metodológicas novas. Além disso, de maneira a abarcar a necessidade do Letramento digital nas escolas, essa proposta vem como uma forma de aproximação do ensino de uma disciplina, muitas vezes, considerada maçante, com algo que proporcione maior interesse dos alunos, como por exemplo, a internet. Logo, o blog se perpassa como uma excelente ferramenta de ensino, visto que além de promover a interação e a socialização dos alunos, desenvolve de forma ampla a leitura e a escrita, além de instigar a reflexão. Assim, essa proposta de atividade trabalha com cânones literários, mas busca fazer com que os alunos se sintam motivados e interessados a realizar tais leituras de forma crítica e reflexiva, fazendo-se valer de ferramentas presentes no cotidiano do estudante, mas que, na maioria das vezes, são deixadas de lado no ensino.

ABSTRACT: This work is related to research that relates the teaching of Brazilian Literature to technologies, what implicates in a teaching proposal that is supposed to be applied in a class of high school sophomore year. Thinking about the importance of a contextualized teaching methodology and the insertion of student's everyday digital genres technologies, it was thought of an activity proposal that could articulate Brazilian Realism and the digital genres, specifically, the blog. This project was thought by having in mind the importance that the teaching approach deals with the student's reality and, above all, that this moment is aimed to be satisfactory and that also faces the student's daily life. Therefore, it's extremely necessary that this study has to be contextualized and must integrate new methodological practices. Besides, to cover the necessity of digital Literacy at schools, this study comes as a way to approximate the teaching of a certain subject that oftentimes is considered exhaustive to something that raises student's interest as well as the internet. Moreover, the blog is seen as an excellent teaching tool, whereas it is beyond promoting interaction and the student's socialization, it develops the reading and writing skills broadly, likewise promoting reflection. Thus, this activity proposal works with literary canons, but it aims to make the students feel motivated and interested in accomplishing such readings in a critic and reflexive way, making use of tools presented in the student's daily life, but that are, most of the times, forgotten in the teaching process.

KEYWORDS: digital literacy, blog, teaching, Literature.

1. INTRODUÇÃO

É de amplo conhecimento, que nos dias atuais, a tecnologia vem ocupando um espaço cada vez maior em nossa sociedade. Celular, internet, jogos online estão atingindo cada vez mais as instâncias sociais. Isso é consequência das diferentes formas de letramento que temos hoje, que inclui o letramento digital. Segundo Soares (2012), diferentes tecnologias de escrita geram algumas condições diferentes nas práticas de leitura e escrita daqueles que utilizam esses novos mecanismos. Assim, essa autora discute a ideia do surgimento do hipertexto, que acompanha essa mudança nas formas de ler e escrever. Para ela “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. (p.151). A partir disso, é possível dizer que esses novos espaços podem ser muito importantes no processo de ensino-aprendizagem do discente, visto que refletem o cotidiano do estudante e possibilitam ao professor trabalhar o conteúdo de forma contextualizada e voltada para o dia-a-dia do seu aluno.

De modo a acompanhar essa revolução da tecnologia, as diversas esferas sociais, como, por exemplo, a escola, precisam acompanhar este desenvolvimento, já que a tecnologia é algo que está constantemente presente no cotidiano dos alunos. De acordo com Vóvio (2010), “as práticas letradas, a leitura, a escrita e a oralidade são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais; encontram-se interpenetradas em complexos sistemas culturais e dentro de estruturas de poder”. (p.419). Assim, é importante que o professor consiga adaptar suas aulas de forma a lidar com o novo, que está cada vez mais presente, trazendo o universo do aluno para dentro da sala de aula. Dessa forma, a inserção do hipertexto nas práticas de leitura e escrita torna-se essencial.

É importante que o professor se conscientize da importância dessa mudança de pensamento e aceite lidar com essa nova perspectiva, utilizando as tecnologias dentro da sala de aula, já que segundo Vóvio (2010), as práticas de leitura não devem ser atreladas unicamente ao livro, mas o novo pode ser inserido, além do coletivo e não somente da leitura silenciosa e monótona. Diante disso, fica nítido a importância do diálogo e da interação associados às tecnologias para que as aulas se tornem mais interativas, já que os hipertextos requerem algumas adaptações nas formas de leitura e escrita, que podem servir como fonte de motivação para o aluno.

Um trabalho contextualizado nas disciplinas pode fazer com que o estudante sinta-se mais interessado e próximo do conteúdo. Como professora de Português e literatura, muitas vezes, percebo o descaso dos alunos com essa última disciplina, já que é considerada “chata e maçante” pelos discentes. Pensando em mudar a visão dos estudantes diante dessa matéria, é possível dizer que uma aula voltada para o uso de tecnologias pode contribuir significativamente para aumentar o interesse dos alunos e consequentemente fazer com que eles aprendam o conteúdo de literatura de uma forma mais prazerosa e interessante.

Pensando nisso, várias são as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas pelo professor como promoção de uma aula mais contextualizada e dinâmica. Blogs, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, entre outros aplicativos, que fazem parte do cotidiano do aluno, podem contribuir para a dinamização

do conteúdo estudado, possibilitando uma interação do aluno com a disciplina. E, pensando na função de interação social, que descortina amplas possibilidades de comunicação entre os interlocutores, o blog acaba se tornando uma ferramenta que ajudaria nessa perspectiva de ensino de literatura de forma dinâmica e contextualizada.

O blog é uma ferramenta tecnológica, vista muitas vezes, como um diário íntimo, já que segundo Oliveira (2013) “a palavra “blog” provém do termo “web”, que, conforme Lemos (2002), é a contração das palavras “web” (de “World Wide Web”, como sinônimo de internet”) e “log” (“diário” ou “registro”)”. (p. 157). Isso sugere que os blogs sejam diários publicados no mundo virtual. É importante dizer, que atualmente, esse dispositivo assumiu diversas funções e permite uma ampla interação com o público. De acordo com Oliveira (2013), é essencial salientar que os blogs dependem da participação ativa dos internautas, pois trazem uma abertura a participação de um grupo em interação e, é essa característica que os fazem ser reconhecidos pela função de blog e ajudam ao professor a promover a interação entre os alunos e o meio, além de incentivar a leitura e a escrita.

Pensando nos blogs como uma ferramenta de interação entre autor e leitor, Fortunato (2012) nos traz a seguinte reflexão:

Diante de um crescimento tão elevado, devemos considerar os blogs, pela forma como foram concebidos e formatados, uma ferramenta visual bastante importante para a promoção de escrita/ leitura no ciberespaço, uma vez que possibilita uma grande interação autor/ leitor e leitor/leitor, dada a dinâmica das postagens e dos comentários, oferecendo espaço e condições para que o leitor tenha uma atitude responsiva diante do autor. Também podem promover uma atitude colaborativa para a escrita. (FORTUNATO, 2012, p.180).

Assim, segundo essa autora, além de ser uma excelente ferramenta que possibilita a interação entre os alunos e o meio, o blog também se torna um grande suporte metodológico, no que diz respeito à promoção da escrita e ao incentivo da leitura, em um espaço novo, que é próximo dos alunos e permite que os mesmos tenham um estímulo maior diante do conteúdo estudado. Podemos pensar também que esse dispositivo acaba se tornando um espaço de colaboração e debate, o que ajuda na promoção da escrita e da leitura.

É importante dizer que, segundo Fortunato (2012), “a utilização de um suporte que faz parte das práticas sociais de interação pode fazer com que os educadores e educandos reflitam sobre a linguagem e seus diversos modos de utilização.” (p. 181). Desse modo, o blog, inserido num ambiente virtual que já é comum dos alunos, pode ser utilizado com uma finalidade reflexiva.

Diante disso, pode-se dizer que trazer o blog para o universo dos alunos e utilizá-lo como ferramenta metodológica na escola possibilita uma interação aluno/ leitor e aluno/ meio, e uma colaboração do espaço e dos usuários deste espaço, já que a partir dele, os alunos podem criar práticas que sejam próximas do contexto ao qual estão inseridos.

2. JUSTIFICATIVA

Tendo em vista o descaso dos alunos com o ensino-aprendizagem de literatura e principalmente com a leitura de clássicos, viu-se a importância na realização de um trabalho contextualizado desta disciplina, que utilizasse as tecnologias e fizesse com que os estudantes se sentissem mais interessados e próximos do conteúdo trabalhado, já que a tecnologia é algo que está presente no cotidiano do aluno e desperta um maior interesse dos mesmos. Assim, pensou-se em trabalhar com o blog, que é uma ferramenta que possibilita interação e permite exploração da leitura e da escrita.

3. PROPOSTA DE ATIVIDADE

3.1 A atividade :

Pensando numa contextualização do ensino de literatura alinhado ao uso de tecnologias, a atividade será aplicada em uma turma de 2º ano do ensino médio, de 25 alunos, que esteja estudando a corrente literária: Realismo. Os alunos são de uma escola pública considerada escola-referência.

3.2 Tema:

Realismo Brasileiro

4. OBJETIVOS:

4.1 Objetivo geral:

Aprender sobre a escola literária Realismo, suas características principais; seu contexto histórico; principais autores e obras, dando destaque para o autor Machado de Assis.

4.2 Objetivos específicos:

- Estimular a leitura de clássicos nacionais;
- Estimular a escrita;
- Perceber se os alunos entenderam o gênero textual carta (que foi explicado nas aulas anteriores);
- Incentivar a interação e o trabalho em equipe;
- Levar os alunos a perceber a importância do ensino contextualizado e do uso de tecnologias em sala de aula;

- Discutir a importância de se fazer pesquisas em sites confiáveis e discutir sobre o plágio.

5. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

Estudo sobre o Realismo: Principais características; contexto histórico; principais obras e autores. Estudo individual sobre algumas obras de Machado de Assis.

6. RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro e giz para explicação das principais características do realismo;

Uso da internet para pesquisas no *Google* e nas redes sociais;

Uso da internet para o desenvolvimento do blog. Isso será feito nos computadores da escola;

Uso de *data show* na sala de aula para compartilhamento das informações encontradas;

Uso de *data de show* na apresentação geral para as outras turmas da escola.

7. DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

7.1. O processo

Primeiramente haverá uma discussão das características da escola literária Realismo, o contexto histórico na qual a mesma se desenvolveu, as principais obras e autores. Ao trabalhar o escritor Machado de Assis, um cânone da literatura brasileira, autor realista e, muitas vezes, visto como desinteressante pelos alunos, já que muitos não sentem prazer na leitura e no conhecimento de suas obras, será utilizado a tecnologia como forma de interação dos alunos com este autor e suas obras.

Logo após a apresentação deste autor para os alunos, os mesmos serão divididos em grupos de 5, cada grupo com 5 alunos. Depois da divisão, cada grupo será responsável pela leitura de uma obra desse autor. Sendo as obras escolhidas: *Dom Casmurro*, *A mão e a Luva*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Ressurreição* e *Helena*. Será feito um sorteio para a escolha das obras.

Após o sorteio, será pedido que cada grupo faça a leitura do livro, mas como forma de facilitar essa leitura e visando uma maior compreensão dos alunos com a obra estudada, será solicitado que os mesmos realizem uma pesquisa aprofundada no *Google* sobre este autor e a obra que seu grupo ficou responsável, a fim de encontrar imagens, vídeos e informações que possam ser interessantes

ao estudo da obra. Será sugerido que seja feita pesquisas nas redes sociais, pois sempre se encontra coisas interessantes em comunidades destinadas a vida e obra desse autor. Assim, será pedido que os mesmos criem uma pasta no computador com todos os arquivos encontrados.

Depois da leitura da obra e da seleção de informações, eles deverão levar todos os arquivos encontrados para a sala de aula, com as fontes devidamente explícitas, pois é importante que os estudantes tenham consciência, também, de que é essencial selecionar as informações pertinentes feitas nessa pesquisa, pois conforme alerta Soares (2012), o acesso à rede é livre, então qualquer um pode colocar o que acha pertinente ao acesso do mundo inteiro, escapando de avaliações e controle de qualidade. Assim, cabe ao professor instruir o aluno de que nem tudo o que ele encontrar é verídico e útil. Essa atividade servirá para isso também. Alertas contra plágios também serão extremamente necessários, visto que será mais um tópico aprendido pelo aluno.

Como forma de avaliar a escrita será solicitado, dentro da sala, que cada grupo faça uma carta (esse gênero já terá sido explicado nas aulas de português) contando a experiência de ler o livro e de fazer as pesquisas para os outros grupos. Nessa carta, eles devem recomendar a leitura do livro, explicitando quais pontos foram mais interessantes e se realmente gostaram da obra. Haverá uma troca das cartas na aula e um membro de cada grupo fará a leitura de uma das cartas para todos os colegas.

Feito isso, será sugerido aos alunos uma construção de um blog sobre a matéria Realismo, no qual haverá a socialização de todos os arquivos, vídeos, imagens encontradas durante as pesquisas e, as cartas que foram feitas na sala. Essa atividade será feita na sala de informática da escola que conta com 7 computadores com acesso à internet e que será reservada para esse trabalho.

Todos os grupos devem participar da confecção desse blog, os alunos podem dividir as tarefas para a criação do mesmo, incentivando a interação e o trabalho em equipe. Depois do blog pronto, haverá um processo de divulgação desse trabalho com outras turmas para que mais alunos possam conhecer e saber mais sobre o realismo e sobre a vida de Machado de Assis.

7.2 Divisão das aulas:

Depois da data reservada à leitura das obras e à seleção dos arquivos da internet, as aulas serão divididas da seguinte maneira (É importante pensar que cada aula terá duração de 50 minutos).

1º aula- Aula expositiva sobre o Realismo brasileiro;

2º aula- Desenvolvimento da carta, contando a experiência de ler a obra, fazendo um breve resumo da mesma e indicando ou não a leitura. Cada grupo fará uma carta, mas todos devem contribuir com as ideias no seu grupo.

3º aula- Troca das cartas entre os grupos, leitura das mesmas na sala e socialização dos arquivos encontrados na internet. Para essa aula será utilizado o *data show* para que os alunos possam mostrar o que encontraram. Serão necessárias duas aulas para que todos os grupos possam fazer isso.

4º aula- Sala de informática- Criação do blog. Juntos eles criarão o blog e depois cada grupo terá acesso a um computador para postar o que encontraram. Caso o tempo não seja suficiente, os grupos terminarão em casa as postagens no blog.

5º aula- Divulgação do blog com os alunos do ensino médio da escola. (Uma turma de 3º ano e duas turmas de 1º). Os alunos falarão da experiência: o que aprenderam com essa atividade, se acharam interessante seu desenvolvimento e se acreditam que o uso de tecnologias é interessante para as aulas. Para essa aula será reservado o pátio da escola para que os outros alunos do ensino médio possam ver o blog. Nessa aula, será disponibilizado um *data show* e acesso à internet para que os estudantes possam divulgar o dispositivo para todos os presentes e mostrar alguns arquivos selecionados. Será uma apresentação do trabalho desenvolvido. Os alunos poderão escolher 2 estudantes de cada grupo para apresentarem o que foi desenvolvido.

Será conversado com os professores e com a direção da escola para que liberem os seus alunos para essa interação.

7.3 Avaliação da atividade

Todos os processos da atividade serão avaliados. A leitura da obra; a confecção da carta; a seleção de informações da internet (será verificado a qualidade dos arquivos e dos sites em que foram feitas as buscas); a participação na confecção do blog (ver se todos os grupos se empenharam em compartilhar as informações e em fazer a divulgação do mesmo). As notas serão dadas ao grupo, já que esse será um trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita : Letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n 143-160, dez. 2002. Disponível em: [http// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) .

VÓVIO, C. **Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 401-431, jul./dez. 2010. Disponível em [http//www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br).

FORTUNATO,G . **Os adolescentes e o Blog: A produção textual na sala de aula e na internet**. Belo Horizonte, 2012, p.175-187 IN: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa. (Org.). Letramento digital em 15 cliques. 1ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 158-166.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UMA NOVA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



MONIQUE SILVA ANDERSON ROCHA **INTRODUÇÃO**

Graduada em Marketing pela Universidade Estácio de Sá, Pós Graduada em Psicopedagogia Empresarial e Institucional pela Universidade São Luís. Mba em Marketing pela Universidade São Luís.

RESUMO

A Pedagogia Empresarial é o pilar que auxilia na formação dos funcionários de uma empresa, seja ela de pequeno, médio ou grande porte. O apoio da pedagogia dentro das empresas colabora com o rendimento e a organização da mesma, uma vez que o funcionário que está bem treinado e satisfeito, trabalha e produz bem mais e melhor. Não podemos deixar de observar que utilizamos a educação em tudo o que fazemos, tornando-se necessário esse elo. O pedagogo empresarial tem a função de melhorar o ambiente de trabalho, fazendo com que os funcionários sintam-se felizes ao desempenhar suas funções dentro da empresa, auxiliando com treinamentos e reuniões de capacitação e desenvolvimento de pessoas. O objetivo maior do pedagogo empresarial é o desenvolvimento pessoal do funcionário, para que o rendimento profissional seja destacado. O trabalho do pedagogo dentro da empresa modifica o comportamento dos funcionários e até mesmo da própria empresa, fazendo com que a produtividade da empresa cresça cada vez mais.

PALAVRAS-CHAVE: PEDAGOGIA; EMPRESA; ATUAÇÃO.

O presente estudo busca identificar a pedagogia como uma nova forma de desenvolvimento profissional e organizacional.

A pedagogia empresarial surgiu para dar suporte e estrutura as mudanças que vem ocorrendo dentro das empresas, contribuindo assim, com capacitação e treinamento dos funcionários que atuam dentro das empresas e que precisam de um mediador para que o papel seja desempenhado da melhor maneira possível. O mercado de trabalho está muito vasto, não adianta as empresas de hoje em dia fazerem bem feito apenas, na época em que estamos vivendo temos que ter um diferencial, uma novidade para atrair esse novo público cheio de exigências que existe hoje.

O pedagogo surge como instrumento de educação dando margem para promover a reconstrução de básicos conceitos como espírito de equipe e criatividade, sendo assim, esse tipo de pedagogia alcança metodologias e estratégias que garantem uma qualidade notável no trabalho empresarial. Uma empresa de sucesso se destaca pelo bom trabalho e a sintonia com que se integram, sendo assim, as empresas precisam de um direcionamento educacional para que isso ocorra. A pedagogia organizacional age

especificamente com o grupo de trabalho e favorece o crescimento profissional dos funcionários por meio de treinamentos e capacitação.

O pedagogo conduz as pessoas para uma mudança de comportamento do qual se busca aprendizagem e, com isso, possui a capacitação de atuar em múltiplos ambientes, não somente envolvendo crianças. A organização empresarial, que é um espaço educativo, vem sofrendo mudanças rápidas e intensas, necessitando assim de um novo perfil profissional que visa um estudo de aperfeiçoamento e estímulos para o trabalho na empresa. Ou seja, uma aprendizagem em que o pedagogo oferece.

Porém, o Pedagogo Empresarial não possui a valorização merecida. Nesse sentido, pretende-se realizar uma pesquisa que identifique o papel do Pedagogo ao atuar na empresa, mostrando assim, o importante agente de transformação para melhoria organizacional que este profissional pode ser.

Este estudo se caracteriza de forma inicial pelo levantamento de referenciais teóricos, com a seleção da literatura para sustentação, discussão do pensamento acerca do tema e análise dos fatos na verificação dos conceitos teóricos, seguindo-se pela verificação e confrontação das respectivas definições.

1- PEDAGOGIA EMPRESARIAL

De acordo com Holtz (2016) a Pedagogia representa a ciência que *estuda e aplica* doutrinas e princípios visando um programa de ação em relação à formação, aperfeiçoamento e estímulo de todas as faculdades da personalidade das pessoas, de acordo com ideais e objetivos definidos. A Pedagogia também faz o estudo dos ideais e dos meios mais eficazes para realizá-los, de acordo com uma determinada concepção de vida.

A pedagogia atua e trabalha encima de métodos e estratégias que provocam mudanças nas pessoas, melhorando e ampliando a qualidade de vida delas e consequentemente ampliando a capacidade de trabalho do indivíduo consideravelmente. O trabalho do pedagogo ainda nos ensina que devemos ter um olhar humano, aprender a conhecer o seu próprio interior e também conhecer e compreender o outro, além de nos ensinar a planejar, sistematizar, fomentar e elaborar projetos aumentando a qualidade e produtividade da empresa.

Ghiraldelli Jr. (2005, p. 01) faz uma reflexão apontando três termos que costumam ser tomados como sinônimos de pedagogia: filosofia da educação, didática e educação. O termo educação que se usa para nos referir ao ato educativo designa a “prática social que identificamos como uma situação temporal e espacial determinada na qual ocorre a relação ensino-aprendizagem, formal ou informal”.

Ribeiro (2003, p. 10), destaca que:

A Pedagogia Empresarial se ocupa basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes consideradas como indispensáveis/ necessários à melhoria da produtividade. Para tal, implanta programa de qualificação requalificação profissional, produz e difunde o conhecimento, estrutura o setor de treinamento, desenvolve programas de levantamentos de necessidades de treinamento, desenvolve e adequa metodologias de informação e da comunicação às práticas de treinamento.

Greco (2015, p. 04) que o pedagogo empresarial precisa atuar em sintonia com os outros profissionais de gestão, sendo que:

(...) assim será possível elaborar e consolidar planos, projetos e ações que visem colaborar para a melhoria da atuação dos funcionários, bem como para melhorar o desempenho da empresa. (...) O que o pedagogo empresarial busca é efetivar os saberes corporativos e como seu domínio colaborará para a melhoria do clima organizacional, da qualidade laboral, da qualidade de vida e aumento da satisfação pessoal de todos. A atuação do pedagogo empresarial está aberta. É ampla e extrapola a aplicação de técnicas visando estabelecer políticas educacionais no contexto escolar. Sua atuação avança sobre as pessoas que fazem as instituições e empresas de todos os tipos, portes e áreas.

O pedagogo empresarial pode atuar de forma importante no processo de aprendizagem e treinamento empresarial.

Para Caldeira (2012, p. 153):

(...) o agir estratégico prevalece sobre o agir comunicativo, pois os fins teleológicos se identificam mais com a gestão de números, embora a gestão de pessoas habilitadas para agilizar o processo de produção tem sido o grito de esperança para garantir a sobrevivência das organizações.

Para que isso se torne realidade, as organizações empresariais precisam da cooperação de seus funcionários. Estes devem estar em condições de desempenhar suas funções com competência e qualidade, pois os clientes estão cada vez mais exigentes em relação aos produtos que consomem, adquirem. Nesse sentido, as empresas devem estar sempre proporcionando atualização – formação continuada – aos seus funcionários, na busca permanente da qualidade de seus serviços. É necessário também que se trabalhe em equipes e não mais de forma individual; sendo que o trabalho em equipe resgata valores morais, tais como: sinceridade, lealdade e humildade.

O trabalho em equipe é um dos grandes desafios apresentados às empresas no momento atual, pois faz com que alguns conceitos e práticas sejam redimensionados. No momento que se trabalha em grupos – equipe – desenvolve-se novas atitudes, tais como: a autonomia, a cooperação, a participação, o diálogo. Essas atitudes exigem uma nova postura, novos conhecimentos, ou seja, a formação continuada na empresa.

Diante desse novo contexto, o pedagogo passa a ter uma função especial, primordial a desempenhar: passa a ser o motivador, o articulador, o mediador entre as diferentes instâncias do sistema organizacional, visando o desenvolvimento de novas competências com o intuito de atender as demandas do mercado, mas também – e talvez a principal – o crescimento pessoal/profissional dos funcionários. Esse crescimento acontece através da aquisição de novos conhecimentos que lhes são proporcionados no próprio local de trabalho. O Pedagogo deve interagir, ouvir e interpretar as necessidades dos componentes desse espaço onde acontece o trabalho em equipe.

No momento que se busca a realização pessoal de todos os integrantes do quadro de funcionários de uma empresa, não visando unicamente a produtividade, o lucro e a eficiência na busca de bons resultados financeiros, mas no sentido de melhorar a satisfação de todos os envolvidos neste processo, ou seja, chefes, funcionários e clientes, realiza-se a qualidade social. Nesta nova

perspectiva, o Pedagogo encontra-se diante de um grande desafio: a concretização da qualidade social dentro da empresa.

Essa visão de qualidade social não deve ser restrita do âmbito escolar, pois defende-se a idéia de que a educação não acontece somente nos bancos escolares, mas “em qualquer local de convívio permanente entre pessoas, pois esse contexto pressupõe que sempre haverá condições de aprendizado”. (MARCHEZAN, 2012, p. 4).

1.1- Atuação do Pedagogo nas Empresas junto ao RH

Neste estudo pude observar que o aproveitamento de Recursos Humanos (RH) decorre de um processo de avaliação contínuo dos funcionários permitindo assim a organização da empresa. Toda empresa precisa de lucros para continuar firme no mercado de trabalho, para este fim, o pedagogo empresarial trabalha encima dos funcionários da empresa para fazer com que o rendimento deles seja voltado para os lucros empresariais. A análise detalhada do rendimento desses funcionários é que vai dizer quem está apto a continuar exercendo tal função para o trabalho ou não.

O pedagogo acompanha todo o desenvolvimento dos funcionários e garante se eles estão ou não estão bem preparados para a execução da mesma, quando essa habilidade a ser desenvolvida não está bem aplicada ou adequada, o pedagogo entra com o treinamento de pessoas ou reciclagem de pessoas, que pode ser desde um aperfeiçoamento para que o funcionário consiga então atingir o objetivo proposto ou até mesmo a demissão do mesmo caso não se enquadre de maneira nenhuma na função.

Para Freire (2011, p. 23) “a educação não muda o mundo, muda pessoas”, e é com esse pensamento que o pedagogo empresarial atua na formação de pessoas para que elas transformem não só seu ambiente de trabalho, mas também o mundo em que se vive. O pedagogo se remete a um controle de melhoria, onde os benefícios são evidentes. O planejamento e definição das prioridades dos clientes são pontos muito importantes a serem observados, pois a partir dos desejos dos clientes podemos aperfeiçoar nossa atendimento e qualidade dos produtos ou trabalhos oferecidos pela empresa. O pedagogo além de implantar as modificações deverá acompanhar constantemente os níveis de crescimento da empresa.

Vive-se em um mundo que as pessoas estão totalmente desequilibradas emocionalmente, por esse motivo, deve-se trabalhar o emocional dos funcionários e trabalhar a mente deles para que eles sejam funcionários saudáveis mentalmente e que possam assim por meio das capacitações contribuir de maneira positiva para o crescimento tanto da empresa quanto da equipe. Podemos estar certos de que a qualificação aumenta a produtividade e a confiança dos funcionários na execução de suas funções dentro do ambiente de trabalho. Temos que estar cientes de que a valorização do trabalho também conta muito para o trabalho satisfatório. Um bom trabalho, depende também das condições de trabalho. Não podemos jogar toda a responsabilidade do crescimento de uma empresa pra cima dos

funcionários apenas, se não damos as condições para que o trabalho seja feito de maneira qualificada.

O trabalho de um pedagogo empresarial não é fácil, é um trabalho satisfatório e árduo, pois chegar numa empresa e verificar o clima organizacional fluindo bem, é a satisfação de todo pedagogo qualificado no ramo empresarial colhendo o resultado do seu planejamento, capacitação, treinamento, atualização e desenvolvimento do corpo funcional da empresa. O conhecimento é o combustível para crescer e alcançar os objetivos por meio de engajamento e performance dos profissionais que atuam dentro da empresa.

As mudanças sofridas pela sociedade com o passar dos anos, dentre elas, o crescimento gradativo da tecnologia tem refletido principalmente na maneira de como agir no mercado de trabalho, visto que as pessoas estão mais exigentes e buscando novidades e novas experiências a cada dia. Por isso é importante as empresas de hoje estarem preparadas para a intensa competitividade que se encontra no mercado. Para isso podemos contar com a atuação do pedagogo empresarial que veio como um auxiliar das empresas em questão, moldando o funcionário em prol do crescimento da empresa em que ele está inserido.

As funções desempenhada pelo pedagogo dentro de uma companhia estão em constante movimento, já que são influenciadas por diversos fatores, como o desenvolvimento tecnológico a competitividade e as exigências de mercado, mercado esse que está em constante mudança e busca sempre a melhoria, não podemos dizer que com a globalização não ocorreu mudanças para o capital humano, as mudanças direcionadas pelo mercado indica que o gestor tem que investir cada vez mais no profissional do seu quadro, pois ele é uma parte fundamental da sua empresa e um bom investimento é a contratação de um Pedagogo Empresarial para o auxiliar no seu crescimento. O pedagogo empresarial tem como missão auxiliar o grupo humano das empresas a refletirem suas atitudes e práticas no período de trabalho e que busque a partir das observações e avaliações, desenvolver maneiras de alcançar um melhor desempenho e rendimento no seu trabalho.

Ao executar o seu papel dentro da empresa, o pedagogo estará totalmente envolvido no aprimoramento das relações humanas. Dentro do setor que hoje é chamado de RH (Recursos Humanos) deve se manter um ambiente que estimule o comprometimento e participação dos funcionários acerca das decisões tomadas e assuntos a serem discutidos que competem aos funcionários desta empresa estarem a parte e talvez opinarem sobre a resolução ou decisão.

O corpo de funcionários de uma empresa tem grande papel a desempenhar pois nas mãos deles estão a produtividade e a qualidade do serviço prestado por essa empresa, por esse motivo devemos ter uma equipe totalmente treinada e capacitada para executar o melhor trabalho possível em prol do sucesso da empresa em questão.

1.2 Perfil do Pedagogo nas Empresas

O perfil do pedagogo em empresas está baseado nas seguintes características:



O trabalho desempenhado de um pedagogo empresarial vai além de resolução de problemas, mas quando o assunto é um problema o pedagogo abrange sua área de atuação, resolvendo das mais diversas questões apresentadas na empresa, desde o porteiro até o engenheiro chefe. Conforme citado no quadro da página anterior o pedagogo deve ter um perfil dinâmico e contagiante para que seu trabalho venha a refletir positivamente na atividade da empresa.

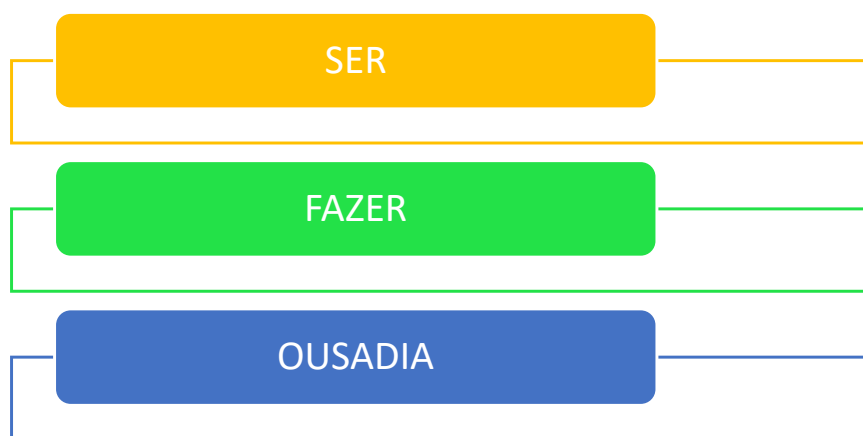
O principal objetivo da pedagogia empresarial nas empresas é planejar e implantar projetos, dentre eles organizar programas de qualificação e requalificação, produção e construção de conhecimento. Nas empresas o pedagogo tem a função de integrar novos funcionários, tendo a responsabilidade de veicular os primeiros momentos do funcionário dentro da empresa. Este momento é fundamental para o desenvolvimento profissional do funcionário.

A empresa utiliza da qualidade para se destacar no mercado, por isso, a evolução e a novidade são importantes para atrair esse público tão exigente. Além de ser de boa qualidade, temos que estar inovando sempre para atingir os padrões. O mundo muda a cada segundo, por isso não podemos estagnar no passado, devemos estar avançando juntamente com as mudanças decorrentes. É muito importante conseguir atingir as expectativas dos clientes, para isso a equipe de trabalho também deve estar muito bem treinada para um bom trabalho e um atendimento especializado e logicamente de qualidade. A implementação de cursos e capacitação se faz necessário e indispensável quando se fala de treinamento de equipe.

Para que esse processo de aperfeiçoamento, treinamento e reciclagem possa ser bem aceito e tenha benefícios, precisamos ter uma estrutura organizacional que favoreça esse ciclo. Desde a época industrial foi realizada uma pesquisa para verificar se o estresse e as condições de trabalho favoreciam o bom rendimento dos funcionários, na época ficou constatado que as condições de

trabalho estressavam e causavam fadiga nos funcionários, o que posteriormente causava um mau rendimento no trabalho. Depois de algumas melhorias como uma melhor iluminação e um intervalo para um café, o rendimento dos lucros da empresa quase dobraram. Isso deixou bem claro que os fatores externos prejudicam a dinâmica dos grupos e do trabalho a ser desenvolvido.

Baseado nesta pesquisa julgo muito importante que primeiramente seja feita uma avaliação do ambiente de trabalho e seja qualificado o ambiente para que o trabalho realmente tenha uma verdadeira eficácia. O gancho principal da pedagogia empresarial é a reflexão das próprias atitudes dentro de uma organização e como podemos melhorá-la para uma melhor eficácia. Mentes interativas, reflexivas e criativas vêm mudando o mercado de trabalho, afinal as pessoas gostam de novidades e inovações. Devemos estar atentos as mudanças do mercado e como podemos inovar sempre. Vivemos num mundo moderno que está em constante crescimento e modernização a cada dia que passa. Precisamos ter em mente três tópicos primordiais para o crescimento nas empresas, são eles:



Esses três pilares auxiliam na execução de ideias e formação de novos conhecimentos e atitudes. A pedagogia empresarial então capacita e trabalha a mente dos funcionários para que eles entendam que quando ele executa um bom trabalho, não é só a empresa que sai ganhando, mas também o funcionário expõe suas qualidades e profissionalismo, o que é reconhecido. A formação corporativa é muito importante para o destaque tanto dos funcionários quanto da empresa.

O pedagogo empresarial atua com soluções de aprendizagem e capacitação. As empresas precisam de pessoas muito bem qualificadas, devem estar dispostas dentro da educação corporativa de treinar sua equipe colocá-los da maneira que a empresa deseja por meio de cursos, palestras, treinamentos e reflexões dentro do grupo de trabalho, desenvolvendo o potencial de todos, alcançando assim os objetivos propostos. Num mundo de competitividade, precisamos estar sempre a frente, e para isso necessitamos estar preparados para ter vantagens que se destaquem no mercado de trabalho.

As empresas devem oferecer oportunidades de aprendizagem, encorajando os líderes e realizar avaliação do desenvolvimento, onde os funcionários aprendem uns com os outros e compartilhem inovações e práticas solucionando problemas reais dentro do ambiente de trabalho. A parceria no trabalho também faz toda a diferença para o crescimento de uma equipe e da empresa. Na escada do

sucesso devemos nos preparar para subir degrau por degrau, nos capacitando cada vez mais para que assim, possamos atingir e subir os próximos degraus. O grupo de funcionários tem que ter em mente qual é a missão da empresa em que atua, para que a sua missão e seu papel dentro da empresa também fique claro. Um bom treinamento de equipe reflete em toda a empresa de forma eficaz.

Uma empresa é um ambiente educativo, então o papel do pedagogo dentro da empresa é atuar sobre o corpo de funcionários com metodologias e estratégias para buscar informações, conhecimentos e realização de projetos e objetivos previamente definidos, tendo sempre em mente que a prioridade é o resultado positivo dentro da empresa e o crescimento e formação profissional dos funcionários que atuam dentro da organização.

A pedagogia empresarial atua nessa parte com a capacitação necessária para que os profissionais sejam realmente capacitados para a área em que eles estão atuando. Trabalhos individuais e em grupo vão contribuir para o bom andamento do trabalho, uma vez que quando se é cobrado o trabalho rende mais. O fato principal é que o pedagogo atua como um incentivador do trabalho e estimula o crescimento e a produção da empresa. Os funcionários se sentem mais seguros quando tem um acompanhamento, ter alguém que os observa todo o tempo ajuda no processo de crescimento e empenho.

A pedagogia está presente em tudo o que fazemos, afinal, todo o trabalho necessita de instrução e educação para que aconteça da melhor maneira possível e é esse olhar que devemos ter para os pedagogos nas empresas de hoje. Um organizador de pensamento que trabalha as pessoas a fim de elaborarem e executarem trabalhos mais qualificados. Cursos de capacitação periódicos, palestras, convenções e até confraternizações auxiliam o processo de inclusão do funcionário dentro da empresa, deixando ele cada vez mais a vontade de expor suas observações sobre o trabalho que vem sendo realizado.

O pedagogo empresarial tem uma visão estratégica, conseguindo enxergar o todo da organização, entendendo o futuro da empresa e montando estratégias em metas de curto prazo. Mediante as oportunidades o pedagogo forma líderes dentro do grupo de trabalhadores, formando desafios e capacitando os times de trabalho. O pedagogo assume a responsabilidade de montar um plano estratégico para o desenvolvimento da empresa em que está inserido. A aprendizagem deve acontecer de forma contínua dentro das empresas visando a melhoria e o desenvolvimento organizacional.

Além dos programas de desenvolvimento precisamos torna-los atrativos e chamativos aos colaboradores para que os mesmos sintam vontade de aprender e se desenvolver dentro da empresa. Se por um lado temos que desenvolver pessoas por outro temos que mensurar o impacto da educação corporativa nos negócios, medir a reação, aprendizagem, aplicação resultados e retorno dos investimentos deve ser observado passo a passo, para adultos o processo de aprendizagem é mais efetivo quando se percebe a aplicabilidade do conhecimento e sua relação com o aumento de performance. Adultos aprendem mais com experiência e prática, assim são estimulados a refletirem sobre a importância do seu trabalho dentro da empresa.

Estamos vivendo em uma sociedade que a transformação acontece constantemente e o

conhecimento vem se mostrando cada vez mais valorizado. Mediante isso as empresas se comprometem cada vez mais com o desenvolvimento de seus colaboradores. Sendo assim o pedagogo empresarial surge para dar suporte a aquisição de conhecimento e habilidades necessárias para o aperfeiçoamento do desempenho profissional.

Como cobrar se não se oferece? Uma solução para essa questão é o treinamento do corpo de funcionários e oferecer oportunidades para que as pessoas possam frequentemente refletir sobre seus significados e exercitar seu lado crítico, profissionalizando-se treinamento não é sinônimo de passatempo. Tampouco é pacote. Deve ser encarado como um grande investimento, deve ser sob medida, atendendo necessidades.

O rodízio de funções também é uma boa tática para observarmos quais os papéis fundamentais de cada funcionário dentro do setor em que está inserido. O rodízio, mostra que o papel é de todos e que todos podem executar as mesmas funções, e acabamos observando qual função se adequa melhor a cada um. O reconhecimento pelo trabalho executado também é uma ferramenta muito importante na mão do pedagogo empresarial, afinal, o funcionário que trabalha sendo elogiado, acaba rendendo muito mais do que o funcionário que está desmotivado achando que seu trabalho nunca é reconhecido ou observado.

Greco (2005. p. 39) salienta que “A tarefa do Pedagogo Empresarial é, entre outras, a de ser mediador e o articulador de ações educacionais na administração de informações dentro do processo contínuo de mudanças e de gestão de conhecimentos”. Um ótimo exemplo é imaginar o pedagogo como uma “ponte” entre os objetivos e metas da empresa, conduzindo o relacionamento organizacional, criando e mantendo um ambiente agradável e estimulador da produtividade.

O pedagogo empresarial é um facilitador quando se trata de empregador-empregado, dando suporte no âmbito das capacidades, ministrando todos os treinamentos necessários para capacitação dos funcionários, minimizando inclusive custos operacionais, evitando assim a troca constante e ou desnecessária de funcionários, motivando-o para estar em um estado de constante aprendizado e crescimento dentro e fora da empresa.

Pode-se ter certeza que a educação contínua é fundamental para o progresso individual dos funcionários, o que logicamente se transforma em progresso da empresa. A sociedade em que vivemos está cada vez mais formada e informada, o que dificulta a aceitação à primeira vista dos produtos ou serviços prestados pelas empresas. A pedagogia empresarial tem o papel de provocar mudanças no ambiente organizacional, com o objetivo de provocar o comprometimento da equipe com a empresa e seu crescimento. As mudanças no comportamento do ser humano são realizadas por meio de uma aprendizagem contínua e significativa, afim de que todos caminhem juntos em prol dos mesmos ideais.

Dessa forma o empresário investe na formação de seus funcionários e de maneira bem específica valoriza o desempenho e cada indivíduo, mantendo sempre este programa de capacitação pelo bem da sua empresa. A avaliação do funcionário é um critério muito importante e imprescindível que devem incluir todos os participantes, pois serão as atitudes e ações de cada grupo que estará sempre sendo observada e avaliada. Um elo de confiança deve ser estabelecido para que os funcionários realmente

confiem no trabalho que estão desenvolvendo e confiem no trabalho do pedagogo em melhorar as condições citadas como impróprias para o trabalho em si. Os conflitos devem ser resolvidos para que o ambiente de trabalho funcione da melhor maneira possível e não atinja os outros funcionários.

CONCLUSÃO

De forma conclusiva intensificando a importância do reconhecimento de um trabalho que só vem a crescer dentro do mercado de trabalho, pois o pedagogo empresarial está como um apoio muito rico quando se trata de capacitação profissional.

Cabe ao pedagogo empresarial realizar o levantamento das necessidades de treinamento, criar metas que estimulem a aprendizagem com prazos para os funcionários que atuam dentro da empresa, formalizar um plano de formação continuada onde os funcionários tenham a oportunidade de se aperfeiçoar e crescer dentro da empresa se assim ele desejar e se empenhar em prol disso.

O pedagogo empresarial não tem uma forma infalível ou uma receita pronta para desenvolver a educação nos ambientes corporativos, pelo contrário, o pedagogo cresce dentro da empresa, buscando alcançar metas de acordo com a necessidade especial de cada empresa em que atua. O que se faz necessário é uma diversidade de atividades voltadas para a concretização do conhecimento, ações que façam os indivíduos crescerem cada vez mais e um planejamento de formação continuada voltado especificamente para a necessidade principal da empresa de maneira que colaboradores e empresas possam crescer juntos de maneira saudável e organizada.

Considerando todo o conteúdo estudado, concluo a importância e a imprescindibilidade da função nas empresas que hoje buscam um meio de vida sustentável. Fica a observação que o pedagogo empresarial é fundamental para melhorar e equilibrar as relações dentro da empresa em todos os sentidos. Sua atuação contribui para o rendimento e qualificação dos envolvidos na melhoria da produtividade, sem falar na melhor e maior aproximação com os clientes que percebem no ar as modificações realizadas no sorriso e felicidade dos funcionários que ali estão diariamente.

A empresa necessita de um auxiliador para condução do grupo ao caminho do sucesso. Sabemos que precisamos de planejamento e estratégias para uma boa divulgação e prestação de um trabalho de qualidade e diferenciado que seja destacado. Para isso a equipe deve ter uma sintonia perfeita, onde os funcionários saibam qual a missão da empresa e como pode contribuir para esse crescimento. A parte mais importante da pedagogia empresarial é mostrar aos funcionários que o crescimento da empresa depende do empenho da equipe em desempenhar plenamente o papel dela.

Finalizo este trabalho de conclusão de curso, acreditando e mantendo firme minha posição inicial de que o Pedagogo Empresarial é fundamental na composição de uma empresa. Isso se faz, pelo grande potencial e capacidade de mobilização e resolução de problemas dentro da empresa, sabedor de suas responsabilidades diante da empresa e da sociedade em que está inserido. O pedagogo Empresarial precisa ter dentro de si a esperança, a ousadia, a coragem de enfrentar as adversidades o dia-a-dia; é preciso, igualmente, acreditar na integridade, no poder de transformação dentro do ser

humano, pois seu trabalho é contínuo e muitas vezes é a longo prazo.

O pedagogo empresarial por sua vez tem uma grande responsabilidade nas mãos, treinar e capacitar profissionais que contribuam com o crescimento das empresas não é um papel fácil e requer muito trabalho e dedicação, podemos comparar o pedagogo com um lapidador de diamantes, onde entrando dentro do garimpo (empresa) identifica as pedras brutas (funcionários) e transforma-os em diamantes bem lapidados e prontos para atuarem de forma capacitada dentro das organizações empresariais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Col. Questões da nossa época, 1999.

BOOG, Gustavo G.; BOOG, Magdalena T. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. Processos e Operações. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2006.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** Brasiliense, São Paulo. 1981

CALDEIRA, Elizabeth. **Educação social para a empresa: é possível construir a consciência democrática?** Itajaí: UNIVALI, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos**. Como incrementar talentos na empresa. 7ª edição, Barueri, SP: Manole, 2009.

DONADIO, Mário. **T & D Total: ensinando as empresas a aprender**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

FRANCO, M. L. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 92, p. 53-61, fev.1995.

GHIRALDELLI JR, P. **O que é Pedagogia?** 2005 Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.pro.br>> Acesso em junho de 2018.

GRECO, M. G. **O pedagogo empresarial**. 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp00.htm>> Acesso em junho de 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobreal e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

HOLTZ, Maria Luiza. **Lições de Pedagogia Empresarial**. Disponível em: <http://www.mh.etc.br/ml_licoes-depedagogiaempresarial.htm> Acesso em junho de 2018.

HOLTZ, Maria Luiza. **Pedagogia Empresarial**. 2016. Disponível em: <http://2003pedagogia.blogspot.com.br/2006/09/pedagogia-empresarial.html> Acesso em junho de 2018.

HOLTZ, Maria Luiza. **Relações humanas**. Disponível em: <<http://www.sorocaba.com.br/relacoeshumanas/index.shtml?1002374329>> Acesso em junho de 2018.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade social das empresas para micro e pequenasempresas – passo a passo**. São Paulo: Instituto Ethos, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G.(coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietação e buscas**. Texto de conferência escrito para o 2º encontro Cearense de Educadores, promovido pelo OfinArtes – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999.

- MARCHEZAN, Isabel. **Educação ganha novos horizontes**. Zero Hora, Porto Alegre, 23 jun. 2012. Empregos & oportunidades, p. 4.
- MEISTER, Jeanne. **Educação corporativa: A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. Pearson Makron Books, São Paulo, 1999.
- PAIVA, V. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação & Sociedade**. n. 45, p. 309-327, agosto/93
- PENHA, Cícero. **Talentos Humanos ao Invés de Recursos Humanos**. 2009. Disponível em: <http://www.ciceropenha.com.br/wp-content/uploads/2011/08/TALENTOS-HUMANOS-EM-VEZ-DE-RECURSOS-HUMANOS1.pdf>. Acesso em junho de 2018.
- RIBEIRO, A. E. do A. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- RIBEIRO, S. C. A Educação e a inserção do Brasil na Modernidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, S. Paulo, n. 84, p.63-82, fev.2013.
- RICARDO, Eleonora Jorge. **Educação corporativa: fundamentos e práticas**. Qualitymark. Rio de Janeiro. 2007.
- SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ed. Cortez. São Paulo: 2002.
- SÁ, N. V. A. A disciplina História da Educação no curso de pedagogia da UNISO: uma história em três tempos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.21, p. 74 - 88, mar. 2006.
- SANFELICE, José Luis. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.
- SENGE, Peter. **The Fifth Discipline - The Art and Practice of a Learning Organization**. 1990.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. WAK editora. Rio de Janeiro. 6º Ed. 2010.



UNIEDUSUL
EDITORA

wbook
Gráfica e Editora