

Organizadores:

Patrício Moreira de Araújo Filho

Will Ribamar Mendes Almeida

Ernane Rosa Martins

Raimundo Luna Neres

Othon Carvalho Bastos Filho

Educação

5.0

2023



VOL 4

PATRÍCIO MOREIRA DE ARAÚJO FILHO
WILL RIBAMAR MENDES ALMEIDA
ERNANE ROSA MARTINS
RAIMUNDO LUNA NERES
OTHON CARVALHO BASTOS FILHO
(Organizadores)

EDUCAÇÃO 5.0

VOLUME 4

EDITORA PASCAL
2023

2023 - Copyright© da Editora Pascal

Editor Chefe: Prof. Dr. Patrício Moreira de Araújo Filho

Edição e Diagramação: Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte: Marcos Clyver dos Santos Oliveira

Bibliotecária: Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Dr. José Ribamar Neres Costa

Dr. Eliane Rosa da Silva Dilkin

Dr. Gabriel Nava Lima

Dr. Saulo José Figueredo Mendes

M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663c

Coletânea Educação 5.0 / Patrício Moreira de Araújo Filho, Will Ribamar Mendes Almeida, Ernane Rosa Martins, Raimundo Luna Neres, Othon Carvalho Bastos Filho (Org.). São Luís - Editora Pascal, 2023.

127 f. : il. (Educação 5.0; v. 4)

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6068-028-9

D.O.I.: 10.29327/5340376

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Metodologias Ativas. 4. Pesquisa de casos. I. Araújo Filho, Patrício Moreira de. II. Almeida, Will Ribamar Mendes. III. Martins, Ernane Rosa. IV. Neres, Raimundo Luna. V. Bastos Filho, Othon Carvalho. VI. Título.

CDU: 37.022::303.433.3

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

2023

www.editorapascal.com.br

APRESENTAÇÃO

Para os organizadores desta obra a Educação 5.0 constitui em novo avanço das fronteiras da educação, proporcionado por rápida evolução social em um cenário de transformação acelerada. Na segunda década do novo milênio com a aplicação da filosofia das tecnologias da indústria 4.0 (internet das coisas (IoT), inteligência artificial, machine learning, gamificação e outras) para o desenvolvimento do educando em sala de aula, surgiu o termo Educação 4.0. Nesta, os educandos eram preparados para atividades que uma máquina não é capaz de fazer; focando conhecimentos digitais, uso de plataformas em websites, empreendedorismo, aprendizado colaborativo, entre outros. Este olhar educacional atendeu durante alguns anos as transformações sociais que advieram da 4ª Revolução Industrial. Contudo, algo estava faltando para inserção da atual geração de educandos na construção de soluções para os problemas da sociedade por meio de tecnologia, merecendo um olhar mais humanizado e social. Valores como qualidade de vida, inclusão e sustentabilidade passaram a ser destaque central neste novo momento da educação. O termo Educação 5.0, surgiu neste contexto e vem empregar todos os conceitos e ferramentas da Educação 4.0, buscando na aplicação de sua proposta pedagógica, ir além do desenvolvimento dos conhecimentos técnicos, objetivando adquirir competências relacionadas a: trabalho colaborativo, desenvolvimento de relacionamento interpessoal, empatia e tolerância às diversidades, resiliência, adaptabilidade, criatividade, inteligência emocional, persuasão, gestão de conflitos e mais fluidez na comunicação. Nesse sentido, os organizadores desta obra, sentiram a necessidade de busca de textos inéditos e selecionados da literatura nacional (publicados em congressos e eventos científicos) com o propósito de inserir na obra e torna-la referência para pesquisa de professores, alunos e pesquisadores, nas mais diversas áreas do saber e em todos os níveis do ensino. Assim, Educação 5.0, terá por base textos que abordam comportamento dos educandos, contribuições de pesquisas e relatos de experiências de educadores, neste novo cenário da Sociedade 5.0 afim de construir uma coletânea especializada para consulta

Lhes desejamos, enfim, uma boa pesquisa e leitura!

Patrício Moreira de Araújo Filho

Organizador

ORGANIZADORES



Patrício Moreira de Araújo Filho

Doutor e Mestre em Engenharia Mecânica, na área de Projetos e Materiais, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Licenciado em Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Consultor da Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA), é Professor/pesquisador Adjunto na Universidade do CEUMA (UniCeuma) onde coordena os Cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção e Engenharia Elétrica nas modalidades presencial e EaD. Líder de Grupo de Pesquisa em Engenharia Aeronáutica e Aeroespacial (GPEAA), Coordena o Projeto SAE-UniCeuma desenvolvendo atividades nas áreas de Engenharia e Ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9373-7858>



Will Ribamar Mendes Almeida

Possui graduação em Engenharia Industrial Elétrica pelo Instituto Federal do Maranhão (2002), mestrado em Engenharia de Eletricidade pela Universidade Federal do Maranhão (2004) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (2009). Atua nos seguintes temas: Automação Residencial, Desenvolvimento de Software de Gestão de TI e Educacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5999-7536>



Ernane Rosa Martins

Pós-Doutorado em E-learning pela Universidade Fernando Pessoa (UFP). Doutor em Ciência da Informação com ênfase em Sistemas, Tecnologias e Gestão da Informação, na Universidade Fernando Pessoa (UFP), em Porto/Portugal, reconhecido como equivalente ao curso de Doutorado em Ciência da Informação, da UnB. Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas pela UCG, possui Pós-Graduação em Tecnologia em Gestão da Informação, Graduação em Ciência da Computação e Graduação em Sistemas de Informação. Professor de Informática, com dedicação exclusiva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG (Câmpus Luziânia), ministrando disciplinas nas áreas de Engenharia de Software, Desenvolvimento de Sistemas, Linguagens

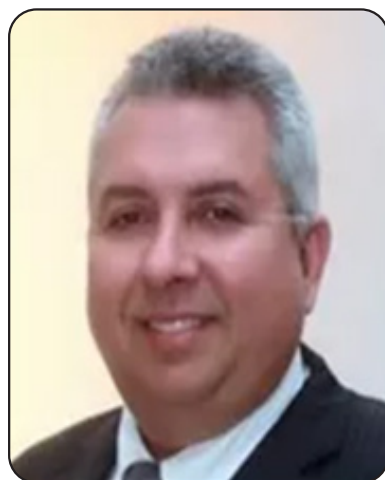
de Programação, Banco de Dados e Gestão em Tecnologia da Informação. Pesquisador líder do grupo de pesquisa NITE (Núcleo de Inovação, Tecnologia e Educação), certificado pelo IFG no CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1543-1108>

ORGANIZADORES



Raimundo Luna Neres

Doutor em Educação (Educação Matemática) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/SP (2010). Mestre em Ciências pela Universidade Federal do Pará - UFPA (1989). Bacharel em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (1979) e Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/CE (2003). Prof. da Universidade CEUMA - UNICEUMA. Docente Permanente junto ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – Rede Amazônia de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC/UNICEUMA/Polo Belém. Prof. Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - UFMA. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Matemática, Ciências e Produção de Saberes. Pesquisa na área de Educação Matemática com ênfase em Registros de Representação Semiótica, Ensino e Aprendizagem da Matemática e Formação Continuada de Professores de Matemática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9082-7885>



Othon Carvalho Bastos Filho

Possui Graduação em Administração de Empresas pelo Universidade CEUMA (2000), Mestrado em Engenharia de Eletricidade, área de concentração: computação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2003) e Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2006). Atualmente é professor Associado I do departamento de medicina I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professor da Universidade CEUMA e membro efetivo e Pesquisador da Academia Maranhense de Ciências do Maranhão ocupante da cadeira n. 35, cujo o patrono é o Dr. Raimundo Lopes Correa. Como pesquisador criou o Laboratório de Inovações Tecnológicas Aplicadas à Saúde- LITAS e também faz parte do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática- GPECEM e Núcleo de Pesquisa em Sistemas e Tecnologia da Informação da Universidade CEUMA. Tem experiência na área de Educação e Administração, com ênfase em Tecnologia Educacional, Gestão de Projetos, Gestão Conhecimento, Empreendedorismo e Inovação. Atuante nos seguintes temas: Estratégias e Inovações, Sistemas de Informação, Sistema Multiagentes, Psicologia Cognitiva e Educação a Distância o qual esteve como Diretor do Núcleo de Educação a Distância/UFMA no período 2009 a 2013. Atualmente sou coordenador do Núcleo de Tecnologias Educacionais – NUTED da Universidade Ceuma.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6982-3553>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	9
EBOOK LITERÁRIO INFANTIL: UMA PERCEPÇÃO DA OBRA A HORA DA ESTRELA DE CLARICE LISPECTOR	
<i>Alef Henrique Barbosa Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 2	19
AUTISMO E A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA INCLUSÃO DENTRO DA SOCIEDADE	
<i>Mary Rose de Oliveira dos Santos</i>	
CAPÍTULO 3	31
LIBRAS COMO MECANISMO DE COMUNICAÇÃO: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Wagner de Santana da Costa</i>	
CAPÍTULO 4	43
O GÊNERO FANTÁSTICO NO CONTO: A DECADÊNCIA DE DOIS GRANDES HOMENS DE MACHADO DE ASSIS	
<i>Wcleverson Batista Silva</i>	
<i>Brenda Carolina Rezende</i>	
<i>Laís Cristina Barbosa Silva</i>	
CAPÍTULO 5	55
O CURSO TÉCNICO DE MEIO AMBIENTE NO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI: UM ENFOQUE NOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	
<i>Daniel Melo da Silva Júnior</i>	
<i>Valéria Castelo Branco de Sousa</i>	
<i>Cleicy Alves de Sousa</i>	
<i>Vanessa Castelo Branco de Souza</i>	
<i>Janaína de Nazaré Borges de Freitas</i>	
<i>Ramon dos Santos Martins</i>	
<i>Alexandre Maciel Matos</i>	
<i>Kelvys Luiz Santos de Figueiredo</i>	
<i>Paulo Henrique Trindade Vieira</i>	
<i>Nayara França Alves</i>	
CAPÍTULO 6	64
O USO DA LITERATURA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA	
<i>Daniel Melo da Silva Júnior</i>	
<i>Valéria Castelo Branco de Sousa</i>	
<i>Cleicy Alves de Sousa</i>	
<i>Vanessa Castelo Branco de Souza</i>	
<i>Janaína de Nazaré Borges de Freitas</i>	
<i>Ramon dos Santos Martins</i>	

Alexandre Maciel Matos
Kelvys Luiz Santos de Figueiredo
Paulo Henrique Trindade Vieira
Nayara França Alves

CAPÍTULO 7..... 80

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Lusângela de Menezes Borges Lima

CAPÍTULO 8 88

PROJETO DE ENSINO EM LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Francilene de Oliveira Melo

CAPÍTULO 9..... 99

LET'S TALK IN ENGLISH: O USO DA PLATAFORMA DE VÍDEOS DIGITAIS (TIK TOK) NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORALIDADE DA LÍNGUA INGLESA COM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUÍS-MARANHÃO

Rayssa Baldez Rosa Ewerton

CAPÍTULO 10 110

A DEFICIÊNCIA VISUAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI

Daniel Melo da Silva Júnior

Valéria Castelo Branco de Sousa

Cleicy Alves de Sousa

Vanessa Castelo Branco de Souza

Janaína de Nazaré Borges de Freitas

Ramon dos Santos Martins

Alexandre Maciel Matos

Kelvys Luiz Santos de Figueiredo

Paulo Henrique Trindade Vieira

Nayara França Alves

CAPÍTULO 11..... 119

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Leiziane de Menezes Borges



1

EBOOK LITERÁRIO INFANTIL: UMA PERCEPÇÃO DA OBRA A HORA DA ESTRELA DE CLARICE LISPECTOR

*CHILDREN'S LITERARY EBOOK: A PERCEPTION OF CLARICE LISPECTOR'S
THE HOUR OF THE STAR*

Alef Henrique Barbosa Ribeiro¹

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-1

1 Letras - Português - Licenciatura, Faculdade Anhanguera, São Luis - Maranhão

Resumo

As plataformas digitais são consideradas inimigas por muitos docentes na sala de aula, contudo, temos que repensar meios de relacionar nossa didática sem segmentá-la, é nesse entendimento que pensamos em trabalhar o gênero literatura com a plataforma CANVA na releitura do Clássico A Hora da Estrela de Clarice Lispector com alunos do 6º ano do fundamental maior. Nosso intuito é objetivo no direcionamento das várias oportunidades de pensar a literatura e o digital, a escola da série é singular pois os mesmos já possuem a capacidade de decodificar o que estudaram até aqui, e associar a partir de então com suas práticas dentro e fora da instituição escolar.

Palavras-chave: Ebook, Literatura-infantil, Clarice Lispector.

Abstract

Digital platforms are considered enemies by many teachers in the classroom, however, we have to rethink ways to relate our didactics without segmenting it, it is in this understanding that we think of working the genre of literature with the CANVA platform in the rereading of the Classic The Hour of the Star by Clarice Lispector with students of the 6th year of the elementary major. Our aim is to target the various opportunities for thinking about literature and the digital world. The grade school is unique because they already have the ability to decode what they have studied so far, and associate it with their practices inside and outside the school.

Keywords: Ebook, Children's literature, Clarice Lispector.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca apresentar a importância da literatura na educação infantil para a formação ética e moral no desenvolvimento dos educandos, bem como convidar os professores a pesquisarem sobre metodologias digitais para o exercício de sua didática, tendo em vista que é impossível lutar contra ela, visto que nós estamos inseridos na era digital ainda que no início dos anos 2000 fosse distante tal interferência o que leva a estranheza de muitos.

Nós entendemos que a leitura da literatura de Clarice Lispector é complexa e densa, no entanto nos ateremos ao romantismo existente que nos cativa, o primeiro contato com a obra é quase um “amor à primeira vista”, uma vez que emergi toda a geração daquele que puseram seus pensamentos em diários e blogues; o Ebook ou livro digital, é uma ferramenta de fácil acesso a diversidade intelectual. É possível acessar do mais celebre autor ao contemporâneo escritor da Amazon Kindle.

Por meio de observações conseguimos identificar que a forma como muitos professores apresentam a literatura às crianças não os permite desenvolver o gosto pela arte literária, tornando-se necessário o estímulo a imaginação, estruturando a formação de valores desse público leitor e colocando-os enquanto protagonistas conscientes que contribuirão para a mudança na sociedade em que vivem.

A literatura é uma fonte saudável e inesgotável de alimentação à imaginação infantil, sendo que as histórias infantis contribuem para a formação social, moral e literária dos leitores mirins. Estabelecendo uma relação entre o mundo real e da fantasia.

Assim, pensamos neste projeto que verse o digital e o leitor a partir de suas percepções, atribuindo aos alunos responsabilidade crítica e visão social quanto aos ditos e não ditos da autora na própria obra, uma vez que ela mascara a sua autoria atribuindo está a um autor personagem. Nossa finalidade é o incentivo ao hábito da leitura a partir de multimeios que ressignifiquem a crescente e moderna pandemia entre os jovens que é o acesso desorganizado dos aparelhos digitais, tendo o acesso as redes sociais como único meio de utilizar tal tecnologia, ainda que dotada de potencialidades.

Neste quesito, ainda é abordado que a leitura às vezes não é entendida claramente pelo leitor devido ao processo de decodificação tornando-os meros copiadores. Diante disso, frisamos que grandes autores e grandes poetas surgiram de boas leituras e que ser um bom leitor desenvolve o lado social e intelectual nos conduzindo por caminhos prazerosos.

2. A LEITURA NOS TRAZ BENEFÍCIOS INSTIGANTES

É cômodo pensar no plano de aula e nos depararmos com as dificuldades em compreender a disciplina, nós professores temos desafios inúmeros na docência, porém, alguns devemos prever e o mais comum em inúmeras capitais do Brasil é a falta de hábito da leitura, se pensarmos nos sentidos da falta de leitura o mais próximo à nossa compreensão é simplesmente a de que o brasileiro não lê, pois com o avanço das tecnologias o prazer em ler foi moldado para “viver em rede”, “postar tudo o tempo todo” e “acompanhar a vida do outro”, como um ciclo de recompensas frequentes e rápidos que alteram a forma de interagirmos um com o outro nesse ambiente e rapidamente. É então desse viés que nos remetemos à redemocratização em nosso país, muito distante de meados dos anos 60 e 70 em que tivemos registros do gosto pela leitura enquanto atividade de contemplação



pessoal, um advento da inserção massiva de produção de livros, conforme aponta o artigo “A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos”.

Desse modo, pensar em atividades como interdisciplinares como mesclar a literatura à Ebook, adaptada à linguagem de alunos do 6º ano e com didáticas distintas, nos tira da mesmice do plano de aula e nos remota as necessidades da vida estudantil, além do que trabalhar o gênero romance ao abordar sobre a autora nos faz perceber que a dificuldade em sala de aula é totalmente diferente da que os mesmos alunos têm com seus aparelhos digitais.

Para tanto entendemos que a constituição da leitura é uma característica em atividade escolar no sentido de trazer aos alunos uma percepção do mundo que os tornam sabedores e conhecedores de notícias, atualidades, como também beneficia a construção do conhecimento dos aprendizes de leitura. O ato de ler é uma prática que traz ao indivíduo ideias a serem desenvolvidas dentro da escola ou até mesmo servem como atividades extraclasse, no propósito deles se aventurarem no mundo da leitura.

Nesse sentido, são vastas as adaptações da leitura, não somente no espaço escolar, mais também, o meio social serve de influência ao campo da leitura de cada pessoa, aprimorando uma leitura individualizada, uma percepção diferente do conhecimento construído da leitura formulada. Neste aspecto, os benefícios da prática da leitura são diversos, desenvolve senso crítico e intelectual do ser humano, é um meio transformador da construção do conhecimento, trazendo o despertar metafísico do conhecimento do mundo ao desenvolver a prática da leitura.

2.1 A Leitura

Ao pensarmos nos jovens associamos que estes estão mais cedo inseridos no mundo letrado, visto que são inúmeros os meios de comunicação que se deparam diariamente: letrados, anúncios, revistas e jornais (estes mais remotos). Mas para que o gosto pela leitura seja despertado é necessário para além desse contato direto, é imprescindível desde a educação infantil adaptações e vivências com o mundo lúdico, sendo o professor responsável por técnicas que agucem a imaginação dos alunos afim de despertar anseio pela leitura. É nessa concepção que estão inseridos os profissionais da pedagogia com o uso do faz de conta, contação de história e direcionamentos que tendem a fazer os alunos questionarem estimulando seu pensamento crítico. Além do estímulo familiar pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982^a, p. 9), nesse contexto que percebemos a necessidade de estimular o maior entendimento possível de uma criança principalmente na fase dos “porquês” enquanto ensaios “pré-pedagógicos”.

Contudo, na hodiernidade, percebemos que ao avançar das series os alunos tendem a se afastarem do ato de ler. Temos evidenciado um dos principais motivadores, sendo o uso de computadores e videogames, TV, ocasionando pouco estímulo pela leitura. Para Solé (1998), as crianças constroem conhecimentos relevantes a respeito da leitura e da escrita e, se tiverem oportunidade, se alguém for capaz de se situar no nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados, poderão ir construindo outros novos.

O letramento é o objeto de ensino para a construção de alfabetizados, primordialmente instrumentos de formação de leitores, esta atividade iniciada na escola, é portadora de características que enseja ao aluno o despertar da prática da leitura no ensino escolar, na qual estes fatores desenvolvem o processo de comunicação, de conhecimento, de interatividade, e a escrita, que pressupõe da importância do ato de ler, para o desenvolvimento

do ser humano.

Neste sentido, estimular a leitura aos aprendizes, é de suma importância para a construção do aprendizado, despertando pequenos estímulos de conscientização e aprimoramento para refletir na constituição da escrita e no modo de influenciar na comunicação do leitor disseminado pelo hábito da leitura. Desse modo é perpendicular analisar os questionamentos de alguns autores sobre as estratégias da habitualidade da leitura, na qual favorece a relevância da credibilidade para um estudo mais eficaz.

Observamos que a leitura é necessária para a realização de diversas tarefas, em qualquer situação ela é de extrema importância, inclusive no colégio em todas as disciplinas em que ela é utilizada. Sem falar que na prática da leitura é que se adquire conhecimento, conseqüentemente se conecta ao mundo, como afirma os autores Rangel e Rojo:

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas aos nossos objetivos. (RANGEL; ROJO, 2010. P. 87)

Não é atoa evidenciarmos a prática de leitura, pois ler é antes de tudo também compreender aquilo que está sendo lido. É o experimento das experiências de conhecimentos conjuntos destacados nos apetrechos da leitura, é a apreensão dos significados fixados pelos discursos escritos, ou seja, é a compreensão dos horizontes transcritos de uma determinada obra.

2.1.1 Leitura ou Decodificação

A neurocientista cognitiva americana Maryanne Wolf em suas palestras tem sido abordada quanto a percepção das pessoas quanto algo estar mudando em si mesma no que se refere a seus domínios de leitura, “e há um motivo para isso”, diz Wolf. Segundo a pesquisadora, o excesso de tempo em telas – celulares e tablets, tem mudado o nosso processamento quanto as informações que recebemos. Conseguimos compreender a partir dessa fala que nossos olhos estão sendo treinados para objetivos que se afastam da leitura longa de um livro por prazer pessoal e literaturas diversas que demandam um longo tempo e reflexão crítica ao que está sendo lido.

Nesse sentido o pensar no ebook de literatura infantil é tentar desmistificar a forma mais conhecida e usual do aparelho tecnológico dentro das instituições escolares sobretudo da rede pública, utilizando também para fins de pesquisa dentro da sala de aula, na intenção de organizar uma leitura coletiva e compartilhar percepções dos alunos uns com os outros.

Autores citados anteriormente relatam ainda, que “Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está” (RANGEL; ROJO, 2010, p. 86). Agindo assim, não favorece o entendimento do texto, a leitura deve fluir junto com um mundo cheio de desejos e vontades por parte do leitor. Segundo os autores a realização de cópias desenvolve apenas atividades motoras.



3. A AVALIAÇÃO REFLEXIVA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO APRENDIZADO DO LEITOR

Sabemos que nosso país demonstra dificuldades em relação à educação de qualidade, de certa forma, influência na construção e desenvolvimento dos nossos jovens enquanto iniciantes do mundo da leitura. Quem sofre com esses índices são os próprios alunos, pois a percepção atual sobre a classificação do estudo da língua portuguesa, e o uso da gramática e ainda, tem que alavancar em relação ao ensino-aprendizagem habituado perante as escolas, em trazer dentro da sala de aula o aspecto interdisciplinar da leitura. Na qual, envolve inicialmente, ao ensino da gramática para que o leitor compreenda aquele discurso escrito.

A criação de um e-book, demanda conhecimento em alguma plataforma, sobretudo, de facilidade no que tange acesso digital. É necessário saber escrever, ler e decodificar os códigos da língua portuguesa, sobretudo, quando se trata de um clássico como *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector. Esta obra foi a última publicada pela autora que sofreu grande preconceito em ser reconhecida como escritora pelos cânones da literatura de outrora. É notório que após insistência natural com as publicações de suas obras que refletiam situações psicossociais de seus agentes, ela se consagrou a Clarice Lispector que conhecemos.

É nas lacunas dos desvãos das falas do narrador, personagens e da própria escritora, que partindo de uma síntese análise, iremos nos orientar para organizar os aspectos linguísticos que trabalharemos com o público do 6º ano do ensino fundamental maior. Entretanto, esse trabalho exigirá um pouco mais de tempo quando considerado que o público não pertence a academia literária, mas objetivar e ensinar neles o hábito da leitura, é também apresentar contextos que adiante serão comuns. Conforme Barbosa *et al.* (2013, p. 128),

O livro-texto, indicado pelo professor para o aluno, deve contemplar atividades em que a linguagem verbal seja correlacionada a atividades com as linguagens não verbal e digital. Por meio desses diferentes tipos de estruturação linguística, é possível estabelecer comparações e relacionar os textos aos contextos de uso. Cada tipo de linguagem tem realizações textuais específicas, assim como particulares são seus contextos de ocorrência.

A língua é objeto de estudo da sociedade há muito tempo, a linguística é comumente dissociada da literatura quase que por uma guerra, mas nessa obra conseguimos denotar ambas referências de modo que concatenaremos com a arte de criar e recepcionar e transcrever as realizações do pensamento a partir da sucinta leitura e interpretação Clariceana, para então protagonizarmos um e-book com a compreensão do que os alunos entenderam sobre uma oficina de leitura que será proposta, e a partir de então disponibilizar para que a comunidade escolar tenha acesso e possam com seus olhares minuciosos e curiosos incitar a também leitura da obra. Costa (2007, p. 126):

Na escola brasileira, no entusiasmo e na vontade de fazer nascer o amor à leitura nas crianças, muito se tem insistido em atividades de motivação ou de complementação do ato de ler e interpretar. Não é rara a ocorrência de três ou quatro atividades após a leitura, como desenhar um personagem ou ambiente, dramatizar diálogos e situações a partir de um conto, produzir um texto escrito reformulando a história lida, comparar os textos escritos a filmes ou programas de televisão.

No campo do nosso projeto de ensino em letras, o desafio é fracionar temáticas de estudos avançadas com intuito de atingir os objetivos propostos, para tanto a análise de discurso se torna imprescindível, em torno dos trabalhos de Foucault (1997), onde melhor compreenderemos os mecanismos discursivos que embasam a produção de sentidos. No Brasil temos Orlandi (2003) e diversos outros autores que nos tem possibilitado a acesso a semântica do discurso, em busca do que chamaremos de “efeitos de sentido”, que pretende “colocar em evidência os traços dos processos discursivos, já que esses processos estão na origem da produção dos efeitos de sentido, constituindo-se a língua como o lugar material onde se realizam esses efeitos de sentido” (LAGAZZI, 1998, p. 52).

Ao pensarmos o porquê a população brasileira é pouco leitora, podemos inferir que nosso país tem uma prática oral diária, fazendo que o texto se distancie da nossa realidade, alguns pesquisadores tentam buscar as causas da ineficácia de iniciativas voltadas a alfabetização e à leitura:

“As causas do fracasso talvez não sejam nos próprios projetos, e sim em circunstâncias bem mais amplas, intercontornáveis por quem propõe aquelas iniciativas: um modelo econômico que se apoia na concentração de renda, extremando a polarização da estrutura de classes da sociedade brasileira e deixando grande parte da população sem condições de sobreviver, nem de comprar livros.” (ZILBERMAN, 1995, p. 127).

Congressos e encontros de docentes têm discutido de modo crescente e constante programas e projetos de propagação de leitura com algumas iniciativas:

“No limiar de décadas e diante da hipótese de conclusão da chamada transição democrática, cresce a expectativa de que projetos inovadores se apresentem. Por isso, vale a pena perguntar: quais devem ser as políticas de leitura para o Brasil e que se almeja nos anos 90? Cabe repetir as mesmas fórmulas, esperando que, agora, eles deem certo? Ou de inventar o novo, especialmente nesse momento quando se pode definir em que consiste esse novo?” (ZILBERMAN, 1995, p. 126-127).

Compreendemos que para reverter esse quadro, necessitamos da percepção dos pais quanto ao trabalho coletivo, uma vez que o estímulo à leitura tem que começar cedo, mas não como uma imposição e sim opção.

Ao invés de presentes tecnológicos, uma coleção completa de Monteiro Lobato ou a obra de Jorge Amado. Aqui temos o real impacto no estímulo à leitura, ao relacionarmos nossa citação em outro parágrafo, temos um intercorrência no que cerne a própria falta de estímulo dos pais. Essa falta de comprometimento pode ser motivada pelo trabalho possibilitado diante o incentivo. Também devemos evidenciar aspectos culturais do nosso país, conforme mencionado temos a oralidade como principal meio.

A família e suas práticas culturais ainda influenciam em mais:

O que fazem então as crianças e os jovens para se divertir e ocupar tempo de lazer? O obviamente repetem as opções de seus pais: veem televisão – as meninas mais, como suas mães, provavelmente porque estão presas à casa – leem revistas em quadrinhos, gosta de passear, brincar e ir ao cinema. (Revista “Visão”, 18/07/1977)

Ao pensarmos na família, apresentação de novos métodos e modelos de leitura é essencial para que não tenham estranhamento quanto ao formato utilizado dentro do ambiente escolar, nesse intuito entendemos que muitos pais proíbem seus filhos de levar o celular ou tablete para a escola, principalmente nessa fase das séries finais do ensino fundamental em que muitas se concentram nos vestibulares de acesso a instituições pú-

blicas estaduais e federais, é nesse sentido que abordaremos que os textos digitais se diferenciam dos textos digitalizados por terem sido produzidos agregando, em um nível mais avançado, as características da cultura digital (COSTA, 2003), tais como hipertextualidade, interatividade, multimodalidade, participação, linguagem de programação, características e palavras que acreditamos estranhas a muitos dos responsáveis dos alunos, uma vez que fazem parte da modernização com o advento da internet e novas tecnologias, e portanto, nesse ensejo apresentaremos que a leitura de texto digital só é possível, em geral, em dispositivos digitais, de modo que seu leitor acione os recursos interativos que ele tem para realizar a leitura, como texto com imagens de personagens se movimentando autonomamente ou demandando que a criança interaja, clicando ou fazendo outro gesto, como movimento do dispositivo, recursos sonoros entre outros.

Pinsky (2013) destaca as diferenças entre o texto digital e o impresso que pode ser digitalizado:

A produção ainda deve sofrer muita mudança, especialmente se o livro digital for pensando com funcionalidade característica do digital. Há formatos, no entanto, que fogem completamente do impresso. São aplicativos para diferentes tablets, por exemplo, que usam funcionalidade do digital, impossíveis numa versão física. Nesse caso, o livro será bastante transformado em relação a sua versão impressa (se tiver um equivalente impresso) (PINSKY, 2013, p. 347).

Nesse sentido, percebemos que leitura e competência leitura se relacionam, ou seja, o leitor somente conseguirá realizar a leitura caso tenha as habilidades necessárias para atender as demandas do ato de ler determinados textos, em certos suportes, a partir do aparato cultural que o envolve enquanto sujeito cultura, desse modo e pretensiosamente selecionamos o 6º ano por entender que a literatura já é uma vertente presente no seu dia a dia escolar.

A nossa sensibilidade para perceber e definir o celular e tablete como ambientes digitais e o gênero romance para nos utilizarmos com os jovens é essencial para que tenhamos uma assertiva em nossos objetivos propostos e haja decodificação por eles dos códigos e símbolos linguísticos utilizados. Entendemos também que não haverá dificuldade e tempo necessário depositado para que eles apreendam habilidades ao utilizar algumas ferramentas, costuma-se pensar que as crianças “nascem sabendo”, como uma “habilidade inata”, mas a experimentação é superficial e precisa ser desenvolvido para que possam elevar seus níveis de letramento digital.

No entanto, é importante ter em mente que todo o planejamento do projeto deve estar alinhado à BNCC (2017).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultura, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimento resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (p. 14).

Portanto o incentivo e a variedade de atividades relacionadas após a leitura podem ajudar a facilitar que o aluno sinta o desejo em ler. E que o ato de ler tem tudo a ver com quem transmite o exercício da leitura, ou seja, o responsável pelos textos tem que estar

preocupado em despertar no leitor uma visão crítica e curiosa, para que o mesmo tenha o interesse em descobrir novos conhecimentos, e buscar maneira de compreender o mundo a partir da leitura. E para formar cidadãos capazes de agir com reflexão, envolvendo práticas e teorias, sendo a leitura a capacidade de refletir, pensar o obter prazer na construção do conhecimento pode deixar de ser um complemento e transformar-se em algo incorporado às práticas de sala de aula.

4. CONCLUSÃO

Como vimos no contexto deste trabalho a importância do ato de ler e as práticas docentes serem moldadas as necessidades atuais, na qual a formação do leitor e os procedimentos adotados influenciam ligeiramente na sua forma de comunicação com as pessoas, além do mais, destaca-se pela formulação linguística da fala, bem como influência na composição da escrita.

Entendemos que os desafios deste projeto insurgem a repensarmos em sua abordagem enquanto desafio profissional, uma vez que as delimitações necessárias nos moldam ao equilíbrio do conteúdo, pois faz parte de critério de qualidade estipulado quanto a estruturação dos elementos informativos que se tornam mais complexos.

Esta idealização foi a partir da dificuldade em aprender com base na má interpretação de textos, pois acreditamos que este projeto de ensino promoverá uma contribuição significativa para superação das dificuldades de leitura no que cerne suas modalidades. Entendemos serem necessárias habilidades que não podemos ensinar para o domínio da leitura, escrita.

Diante dessa afirmação, compreendemos que o verdadeiro significado de leitura e percebemos que ler não é meramente decifrar os códigos linguísticos, pois não este não é ainda compreendido por alunos de 6º ano do ensino fundamental.

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular que é a capacidade de interação. Ao final da criação do EBOOK, nós iremos gravar um vídeo de apresentação com a devida autorização dos pais dos mesmos, para exibição a ser compartilhado em formato de arquivo pelo WHATSAPP, onde conseguiremos alcançar mais estudantes e desse modo contribuir para que outras crianças se interessem em conhecer um pouco mais as atividades desenvolvidas.

Desta forma, conclui-se que é de suma importância a prática da leitura, pois desenvolve ao individuo aspectos críticos de conscientização e memorização mecânica daquilo que foi lido, e não os tornar meramente dependentes de textos construídos para simplesmente responder perguntas.

Referências

- BARBOSA, C. S... [et al.] **Linguística aplicada**. Curitiba InterSaberes, 2013. – (Série Por Dentro da Língua Portuguesa).
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Brasília, 20 de dezembro 2017.
- COSTA, M. M da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. – Curitiba: Ibpex, 2007. 171p.: il.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do collège de France:(1970-1982)**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1997.



FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 4^{1ª} ed, São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 4^{1ª} ed, São Paulo: Cortez, 2001.

LAGAZZI, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012. p. 21.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. **Seminário de Estudos em Análise de Discurso**, v. 1, p. 8-18, 2003.

PINSKY, Luciana. Os editores e o livro digital –o que está sendo feito e pensando em tempo do incunábulo digital. In: DEAECTO, Midori; MARTINS FILHO, Plínio. Livro: revista do núcleo de estudos do livro e da edição, n. 3. São Paulo: Ateliê Editorial, 201

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, ET **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo, 1995.



2

AUTISMO E A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA INCLUSÃO DENTRO DA SOCIEDADE

AUTISM AND THE OF SOCIAL WORK IN INCLUSION WITHIN SOCIETY

Mary Rose de Oliveira dos Santos¹

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-2

1 Serviço Social, Faculdade Anhanguera, São Luís -MA

Resumo

O autismo tem sido estudado durante várias décadas, sendo uma síndrome presente desde o nascimento com manifestação antes dos 30 meses de idade. Os primeiros estudos formais sobre o tema foram realizados pelo autor e psiquiatra Leo Kanner (1943), que conseguiu distinguir o Transtorno do Espectro Autista (TEA) da esquizofrenia. Mesmo depois da descoberta, vários autores ainda insistiam com a comparação, além de atribuírem culpa aos pais pelo comportamento estranho dos filhos. Nesse sentido, mesmo com avanço dos estudos essas crianças eram vítimas de preconceito e exclusão social, sendo totalmente excluídas da sociedade por questão dos paradigmas criados para enquadrá-las ao modelo de sociedade. Começaram a ser notadas enquanto cidadãos(ãs) de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, após diversas lutas e movimentos sociais. E com isso, o objetivo geral é mostrar a importância do Assistente Social junto das crianças autistas e suas famílias diante da inclusão na sociedade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com bases de dados e obras relacionadas à temática, impressos ou online, artigos científicos e teses, com caráter apenas descritivo. Conclui-se, que essa abordagem reafirma a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, podendo contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, esse estudo será relevante, pois acredita-se que estudar o autismo e a inclusão social contribui para ampliar o conhecimento na área e na atuação profissional do Serviço Social assim como na sociedade.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Família, Serviço Social.

Abstract

Autism has been studied for several decades, being a syndrome present from birth with manifestation before 30 months of age. The first formal studies on the subject were conducted by the author and psychiatrist Leo Kanner (1943), who managed to distinguish Autism Spectrum Disorder (ASD) from schizophrenia. Even after the discovery, several authors still insisted on the comparison, as well as assigning blame to parents for the strange behavior of their children. In this sense, even with the advancement of the studies, these children were victims of prejudice and social exclusion, being totally excluded from society because of the paradigms created to fit them to the model of society. They began to be noticed as citizens of rights from the Federal Constitution of 1988, after several struggles and social movements. And with this, the general objective is to show the importance of the Social Worker with autistic children and their families in the face of inclusion in society. The methodology used was the bibliographic research, with databases and works related to the theme, printed or online, scientific articles and theses, with only descriptive character. It is concluded that this approach reaffirms the need for everyone to understand and accept human diversity, and can contribute to the construction of a more just and egalitarian society. In addition, this study will be relevant, because it is believed that studying autism and social inclusion contributes to expand knowledge in the area and in the professional performance of Social Work as well as in society.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), Family, Social Services.

1. INTRODUÇÃO

O autismo tem sido estudado durante várias décadas, sendo uma síndrome presente desde o nascimento com manifestação antes dos 30 meses de idade. Os primeiros estudos formais sobre o tema foram realizados pelo autor e psiquiatra Leo Kanner no ano de 1943, que conseguiu distinguir o Transtorno do Espectro Autista (TEA) da esquizofrenia. Mesmo depois da descoberta, vários autores ainda insistiam com a comparação, além de atribuírem culpa aos pais pelo comportamento estranho dos filhos.

Nesse sentido, o interesse pela temática “Autismo e a importância do Serviço Social na inclusão dentro da sociedade” surgiu a partir da necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, podendo contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse estudo é relevante, pois acredita-se que estudar o autismo e a inclusão social contribui para ampliar o conhecimento na área e na atuação profissional do Serviço Social assim como na sociedade. Assim, tem-se a problemática: qual a importância do Assistente Social junto das crianças autistas e suas famílias para promover a inclusão social?

Tem-se como objetivo geral mostrar a importância do Assistente Social junto das crianças autistas e suas famílias diante da inclusão na sociedade. E como objetivos específicos contextualizar a evolução histórica do conceito de autismo, principais características da condição, possíveis causas e fatores de risco; apresentar o contexto familiar, suas reações face ao diagnóstico, adaptação, dificuldades, estratégias para lidar com a condição da criança e sua situação econômica e social; evidenciar o papel do Assistente Social diante desse fenômeno.

Este trabalho foi dividido da seguinte maneira: além da seção introdutória, que apresenta a exposição dos objetivos, problematização, justificativa, escolha do tema e descrição dos capítulos. Possui 3 (capítulos) conforme demonstrado no sumário. O primeiro capítulo, são consideradas as partes conceituais sobre o autismo com ênfase para a sua definição, principais características, as causas e fatores de risco e os direitos da criança autista. Ademais, no segundo capítulo, pontuado uma breve consideração sobre o autismo e o contexto familiar. No terceiro capítulo mostra o papel do Assistente Social frente a questão do autismo apresentando o seu papel e o acompanhamento na fase do diagnóstico. Em seguida, faz-se às considerações finais acerca da temática abordada na pesquisa e a possível proposta de reflexão dessa problemática.

Como metodologia para o desenvolvimento da investigação, foi definido a a pesquisa documental bibliográfica qualitativa, a partir de autores que tratam as categorias referenciais utilizadas na elaboração deste trabalho nas últimas décadas, com o enfoque no assunto proposto, dentre eles Brasil (2012), Conselho Federal De Serviço Social – CFESS (2012), Organização Mundial de Saúde (2017), Machado (2018), entre outros.

2. ASPECTOS GERAIS SOBRE O AUTISMO

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um termo correlato a um transtorno do neuro desenvolvimento que se revela de uma forma prematura, a partir da primeira infância, e promove detrimientos ao desempenho social da criança que o desenvolve. “Na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID 10 (OMS/OPAS, 2017), ele é descrito como Autismo Infantil e se enquadra nos

Transtornos Globais do Desenvolvimento” (MACHADO et al, 2018).

Neste, existem dois principais níveis de entendimento social: o primeiro está relacionado à cognição devido à dificuldade de comunicação e mutualidade social; o segundo se reporta a comportamentos limitados e repetitivos (BRASIL, 2012).

O Autismo é um transtorno neurobiológico (também conhecido como Transtorno do Espectro Autista), caracterizado por déficits na comunicação, interação social e no comportamento (SAVALL et al., 2018, p.17) e pode ser definido da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31).

Machado (2018) relata que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é introduzido por meio de variações do desenvolvimento onde a criança tem dificuldade de se comunicar e ao mesmo tempo tem dificuldade de brincar com outras crianças da mesma idade. Ele enfatiza que os primeiros sinais aparecem precocemente e afetam seu desenvolvimento, além do fato de que o autismo se desenvolve não apenas em crianças, mas em diferentes faixas etárias.

O autismo é classificado de acordo com o grau de dependência e/ou falta de apoio, sendo dividido em: autismo leve, moderado ou severo. “O autismo não é uma doença única, mas um transtorno complexo do desenvolvimento, definido a partir de uma perspectiva comportamental, com múltiplas etiologias e graus de gravidade” (GROENINGA, 2014).

O autismo tem exatamente os mesmos direitos que todos os outros. Além disso, seus direitos são regidos por leis especiais relativas às pessoas com deficiência, como a Lei nº 7.853/89, que tipifica como crime recusar, suspender, retardar, cancelar ou cancelar a matrícula do aluno com suas deficiências (BRASIL 1989).

A Lei nº 8.742/93, a Lei Orgânica da Assistência Social que define os parâmetros e diretrizes para a organização do apoio à renda (BRASIL1993) e a Lei nº 8.899/94, que garante o acesso gratuito aos deficientes. (BRASIL, 1994).

Dessa forma, os autistas conquistam novas esferas sociais, como escola e trabalho, e nessas esferas os pacientes com TEA podem ser mais bem aceitos, mas a situação ainda está longe do ideal. Há muito a conquistar em políticas públicas, pois para alcançar uma legislação inclusiva, o Estado deve compreender as características e habilidades dos autistas, para que as oportunidades sociais sejam suficientes para atender às demandas dessas pessoas. Não são esperados lugares exclusivos para esse público, mas sim políticas socialmente inclusivas de pessoas autistas.

A respeito do conceito de autismo é muito amplo e definido de forma diferente e às vezes diferente por diferentes autores, embora tenham pelo menos uma característica comum, que o autismo é um distúrbio psicológico influenciado por certos fatores genéticos. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2003, p.179), a definição de autismo é “uma condição mental caracterizada pelo foco patológico do indivíduo em si mesmo”.

Considerando outras definições do termo, fica claro que o autismo é um distúrbio

psicológico grave em que o indivíduo vive apenas para si mesmo, manifestando aparente indiferença à realidade que o cerca.

Segundo Klin (2016, p. 12), o autismo é

Um transtorno do desenvolvimento e sua incidência é de aproximadamente 34/10.000 indivíduos. Essa patologia surge na infância, perdura por toda a vida e pode ocasionar diversos quadros clínicos, como dificuldades na interação social e na comunicação, comportamento repetitivo e estereotipado. Os fatores genéticos desempenham um papel importante, apesar de suas origens às vezes incertas.

Ainda por Mateus (2015, p.6), o autismo é

Um distúrbio geral do desenvolvimento caracterizado por falta de interação social e comunicação, bem como comportamento repetitivo e interesses restritos. Esse distúrbio ocorre quatro a cinco vezes mais frequentemente em homens. Embora não haja evidências suficientes para sua causa, acredita-se que a doença tenha uma forte base genética. A ausência total ou atrasada do desenvolvimento da linguagem é geralmente o primeiro sinal de alerta de um transtorno autista [...] e um dos critérios mais importantes para o diagnóstico de uma doença autista.

Considerando essas definições, pode-se dizer que o autismo é um distúrbio psicológico relacionado a características genéticas transmitidas por meio do código genético, que afeta o indivíduo e principalmente impede certas características e habilidades motoras e sociais. É comum ouvir sobre o espectro do autismo, mas não é necessariamente sinônimo de autismo, porque o espectro inclui uma série de distúrbios neuropsiquiátricos chamados distúrbios globais do desenvolvimento que causam uma variedade de sintomas. O autismo está neste espectro com outras doenças que apresentam sintomas semelhantes, mas também características específicas (FPDA - FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE AUTISMO, 2014).

Dentre as suas principais características o TEA afeta o comportamento de uma pessoa e os primeiros sinais podem ser vistos em bebês a partir de alguns meses. Normalmente, uma criança no espectro do autismo terá os seguintes sintomas:

- Dificuldade na interação social, como manter contato visual, expressões faciais, gestos, expressar emoções e fazer amigos;
- Dificuldades de comunicação, escolha repetida de linguagem e obstáculos para iniciar e manter o diálogo;
- Alterações comportamentais como mania, apego excessivo a rotinas, atividades repetitivas, interesse intenso por certas coisas, dificuldade de imaginação e sensibilidade sensorial (hiper ou hipo) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 (2014), rotula esses transtornos como um espectro precisamente porque eles se manifestam em vários graus de intensidade. Uma pessoa no nível de suporte 1 tem uma deficiência leve que não interfere necessariamente no aprendizado, no trabalho e na comunicação. Uma pessoa com suporte de nível 2 tem um nível mais baixo de independência e precisa de ajuda nas atividades diárias, como tomar banho ou cozinhar. Um autista que já recebe apoio nível 3 apresenta dificuldades significativas e geralmente necessita de apoio especial ao longo da

vida. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Por outro lado, um diagnóstico de TEA pode envolver habilidades impressionantes, como capacidade de aprendizado visual, grande atenção aos detalhes e precisão; capacidade de memória acima da média e forte foco em uma área específica de interesse por um longo período de tempo.

Dentre as suas causas e fatores de riscos os TEAs têm sido associados a causas genéticas conhecidas em 10-15% dos casos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). As causas biológicas estão cada vez mais presentes em vários fatores «causais». A causa ou causas ainda são desconhecidas, mas estudos relatam uma base biológica (APPDA). A comunidade científica concorda que não há relação causal entre as atitudes e ações dos pais e o desenvolvimento de transtornos do espectro do autismo. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Pessoas com autismo podem nascer em qualquer país ou cultura, e o autismo independe de raça, classe social ou educação dos pais. Essa afirmação vai contra as teorias psicanalíticas das décadas de 1940 e 1950, que acreditavam que o autismo é causado por problemas na comunicação da criança com seus pais. (FPDA - FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE AUTISMO, 2014).

O autismo ocorre em todas as classes sociais, raças e culturas (SERRA, 2018) e tem aumentado devido à sensibilidade do diagnóstico desta patologia e ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais precisos. Atualmente, o diagnóstico pode ser feito aos 18 meses de idade, mas na prática raramente é feito até os 24 meses, a idade da maioria é de 5 anos. Um estudo de 2014 nos Estados Unidos descobriu que 1 em cada 68 crianças tinha síndrome do espectro do autismo (SERRA, 2018).

Nesse sentido, o autismo é um distúrbio relacionado ao cérebro, que é um distúrbio psicológico. Ainda não foram descobertos os motivos e motivos exatos de seu aparecimento, mas os cientistas não desistiram de tentar entender esse estado de espírito. Até agora, a genética tem desempenhado um papel importante, já que anormalidades cromossômicas e problemas relacionados ao sistema nervoso são mais prováveis de se desenvolver em uma família com síndrome de autismo (MINHA VIDA: SAÚDE, ALIMENTAÇÃO E BEM-ESTAR, S.D.)

A respeito dos direitos da criança e do adolescente são protegidos pela Lei da Criança e do Adolescente (LPS) nº 8.069/90, onde a criança é tratada como sujeito de direitos. E as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo têm leis especiais, como:

Arte. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro do autismo:

I – vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e tempo livre;

II - proteção contra todo abuso e exploração;

III - Acesso a intervenções e serviços de saúde para atender integralmente às suas necessidades de saúde, incluindo:

- Diagnóstico precoce, mesmo que não definitivo; atendimento multidisciplinar;
- Nutrição adequada e terapia nutricional; medicação; informações sobre diagnóstico e tratamento;
- Acesso a: educação e formação profissional;
- Habitação, incluindo abrigo;

- Ao mercado de trabalho;
- À segurança social e à segurança social (BRASIL, 2015).

Além disso, temos a Lei nº 13 146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta lei foi elaborada para assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência de acordo com a igualdade, com o objetivo de assegurar a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

- Lei nº 13.370/2016: Reduz a jornada de trabalho dos servidores públicos com filhos autistas. A autorização elimina a necessidade de benefícios ou cortes salariais para funcionários federais que são pais de pessoas com TEA (BRASIL, 2016).
- Lei nº 8.899/94: garante transporte internacional gratuito para autistas com renda de até dois salários-mínimos. O pedido é feito por meio do Centro de Previdência Social (CRAS) (BRASIL, 1994).
- Lei nº 8.742/93: Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que garante a assistência continuada (BPC). O direito ao salário-mínimo mensal exige que o TEA seja permanente e a renda mensal da família por morador seja inferior a $\frac{1}{4}$ (quarto) do salário-mínimo. Para solicitar o BPC, é preciso se cadastrar no Cadastro Comum de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e agendar o exame no site do INSS (BRASIL, 1993).
- Lei nº 7.611/2011: Regulamenta o atendimento pedagógico especial e de educação especial.
- Lei nº 7.853/1989: Regulamenta o amparo da pessoa com deficiência, sua integração social, estabelece a tutela jurídica de seus interesses coletivos ou descentralizados, regulamenta a atividade do ministério público e tipifica os crimes.

3. O AUTISMO E O CONTEXTO FAMILIAR

A família de um portador de TEA precisa de todo o cuidado e atenção possível devido à responsabilidade que vem com ela, e com isso vem o medo e a incerteza. Para algumas famílias, receber um diagnóstico pode ser muito difícil e, se não estiverem familiarizados com o assunto, os efeitos na família podem ser grandes e podem vivenciar ainda mais incertezas e até mesmo desencadear o isolamento social quando se afastam da família e da sociedade decorre de o simples fato de um filho/filha ser diagnosticado com um Transtorno do Espectro do Autismo.

Desse modo, é fundamental que todos os membros do grupo familiar recebam atenção e tratamento, está incluída no sistema previdenciário, pois doar para garantir o pleno desenvolvimento e qualidade de vida do membro que sofre deste tipo de transtorno lidamos com o TEA, os outros membros ficam enfraquecidos ao exigir que eles possam assistir das equipes profissionais envolvidas.

O momento em que os pais percebem que algo está “errado” e até o momento em que o médico percebe que algo está “errado” pode ser longo e causando sofrimento e frustração porque sentem que poderiam ter intervindo antes, quando o diagnóstico era precoce (MATEUS, 2015, p. 34).



Serra (2018) explica que embora as iniciativas familiares tenham tido grande impacto, elas também reforçam a ideia de que as pessoas com deficiência são um problema familiar, não um problema social, e que a família tem uma “cruz a carregar”.

A falta de troca e comunicação emocional, especialmente em famílias de autistas, costuma ser a maior dificuldade, porque os autistas têm dificuldade em entender as diferentes emoções humanas. Eles parecem não ter emoção, mas na verdade esse comportamento parece ser resultado de uma deficiência cognitiva (SERRA, 2018).

Nesse sentido, para Silva (2019), é de extrema importância criar vínculos entre familiares, professores, crianças e demais profissionais envolvidos, para que as atividades planejadas sejam orientadas para as necessidades e características de cada criança, pois embora o contexto escolar acolha as crianças, apresenta a mesma situação específica, “cada um tem seu ritmo e individualidade, então cada um tem uma rotina estabelecida que deve ser respeitada para que se alcance o melhor aprendizado possível”

Baseado nisso, o nascimento de um filho provoca uma mudança estrutural na família aos mais diferentes níveis, nomeadamente: financeiro, social, emocional, físico e comportamental e nas famílias para crianças com TEA, essa reorganização requer adaptação às necessidades especiais da criança. “O processo de adaptação psicológica ao autismo é o processo de aceitação da criança dos sonhos já não existe e no seu lugar está outra criança diferente” (MATEUS, 2015, p.114).

De acordo com Febra (2019), as famílias com uma criança com TEA enfrentam uns desafios e situações complexas e especiais que podem levar a um maior desempenho das relações entre seus membros ou sua deterioração, que depende do comportamento da família adapta-se às necessidades do elemento TEA e ao realismo com que as pessoas com deficiência são atendidas.

O momento em que uma família escuta a palavra autismo de um médico é traumático.

“Ao se depararem com um diagnóstico, os pais sentem a necessidade de agir agora, de fazer alguma coisa e obter respostas o mais rápido possível” (NOGUEIRA; RIO, 2011, p. 18).

O tempo entre os pais perceberem que algo está “errado” e o médico perceber que algo está “errado” pode ser longo e causar ansiedade, dor e frustração porque sentem que poderiam ter começado a intervenção mais cedo se o diagnóstico tivesse sido mais precoce. Este fato leva a diferentes tratamentos e diferentes formas de progresso e desenvolvimento da criança. Quanto mais cedo for feito o diagnóstico, quanto mais rápido os procedimentos são realizados e maior a probabilidade de sucesso do tratamento (MATEUS, 2015).

Quando a família descobre que a criança tem uma doença e são colocadas restrições, deve-se buscar o tratamento adequado para que o futuro da criança não seja comprometido. Com TEA, a família deve perceber que o processo de desenvolvimento é lento, mas não impossível, vai acontecer seguindo o ritmo desejado com limitação. Os pais devem aceitar total comprometimento e apoio às necessidades de seu filho autista

No caso de uma criança autista, a família deve buscar informações para melhorar a inclusão e o atendimento, pois é natural que os pais se preocupem com a forma como seu filho é tratado, como por exemplo na escola. Em relação a isso, a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar e social é baseada nas interações entre professores, familiares,

pessoas com TEA e outros alunos. Com a contribuição de todos, consegue-se um melhor entendimento sobre a doença e seu tratamento (SOARES, 2019).

Nesse sentido, compreendeu-se que ao buscar uma rede de apoio, as famílias já se adaptavam melhor ao transtorno. Encontrar uma escola para matricular uma criança autista é uma forma de promover o desenvolvimento da criança ou do sujeito, pois muitos já estão engajados na educação. A escola deve ser parceira e ajudar a família e o aluno autista, com a participação de um Assistente Social para trabalhar em parceria com o professor, promover treinamento para todos os participantes no atendimento a uma criança com TEA, oferecer um material de apoio e um espaço para a educação inclusiva (MATEUS, 2015).

Uma criança autista obriga a família a adaptar-se a uma nova realidade e graças a isso o distúrbio não tem causa ou tratamento definido, maior a dor e os medos e as relações familiares, incluindo o casamento, sofrem.

“Embora seja difícil determinar esses valores, cerca de metade dos pais com filhos os têm pessoas autistas são diferentes. Em famílias com alta taxa de divórcio filhos autistas, pois a relação do casal passa por sérios testes” (REVISTA ENFERMAGEM 2011, p.19).

4. ASSISTENTE SOCIAL E O AUTISMO

O papel do Assistente Social é moldado por suas tarefas elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas sociais em diversas áreas no domínio da proteção social na política intersetorial. Compelido a aconselhar ou defender, a participar e garantir os direitos do portador de acordo com as diretrizes do Código de Ética do Assistente Social (CFESS, 1993).

Nesse sentido, cabe aos profissionais intervir para que os portadores identifiquem o caminho para sua independência por meio da troca de informações, da participação em projetos, programas e serviços e da efetivação de seus direitos pela especificidade de seu quadro clínico.

O Assistente Social, para Damasceno *et al.* (2017), é um profissional que permite aos portadores de TEA aproximarem-se sucessivamente da realidade presente, entendendo as especificidades, descobrindo requisitos imediatos e, assim, encontrando respostas profissionais sustentáveis.

No caso dos portadores com Perturbação do Espectro do Autismo, o objetivo da atividade do Assistente Social é desenvolver estratégias que estimulem e melhorem os recursos dos utentes e das suas famílias no processo de educação, reabilitação e inclusão social, proporcionando oportunidades de desenvolvimento de suas competências e promover a proteção dos direitos e incentivar a participação das pessoas com deficiência no meio social e esforça-se por remover as barreiras para combater o preconceito e a discriminação onde este público-alvo é visado (CFESS, 1993).

Assim, o Assistente Social deve ter a coragem de intervir ética, posicionamento pela igualdade e justiça social que passam a garantir sua própria aos portadores na forma de disponibilidade geral de bens e serviços o principal deles.

Embora tenha relativa autonomia para fazer seu trabalho, o Assistente Social depende da organização das operações, do estado, das organizações empresariais, não governamentais que permitem aos portadores acessar seus serviços, ferramentas e recursos.



Para cumpri-los, estabelecem-se as prioridades a serem cumpridas, definem-se os papéis e atividades que compõem o trabalho institucional cotidiano. Se for esse o caso, a agência não limita mais o trabalho do Assistente Social. Ele organiza o trabalho do qual participa (IAMAMOTO, 2005 p. 63).

Por fim, de acordo com o Código de Ética Profissional do Assistente Social, o serviço interdisciplinar e/ou multidisciplinar deve exigir respeito e solidariedade com os outros profissionais, respeitando seu espaço de trabalho e sua ética profissional (Art. 10) e respeitar as normas e princípios éticos de outras profissões (CFESS, 1993, p. 33).

De acordo Fortes (2020), a reflexão da intervenção do Serviço Social no campo da saúde consiste nessa entender:

[...] Políticas nacionais atuais, novos paradigmas, novos serviços e novos processos de trabalho especialmente para assistentes sociais que visam reduzir as barreiras enfrentadas pelos portadores de TEA e assim promover a sua integração, seja na família ou na sociedade em geral (FORTES, 2020, p. 2).

Conforme com o 7º princípio básico do Código de Ética do Assistente Social, é necessário “[...] comprometer-se com o aperfeiçoamento espiritual contínuo” (CFESS, 1993).

Ou seja, com esse olhar para uma equipe multidisciplinar mostra que articulação, colaboração e melhoria contínua é mesmo fundamental para ultrapassar os limites da intervenção profissional (DE ARAUJO; HONORATO, 2022). É exatamente assim sobre a articulação de redes internas e externas, que o desafio é muito maior, pois os obstáculos partem de cada Assistente Social sendo que é preciso ter uma visão de forma holística, principalmente quando se trata de uma pessoa portadora do TEA.

De acordo com Iamamoto (2008), o Serviço Social é uma profissão cujo trabalho se concentra em uma questão social e sua regulamentação multifacetada que aparecem de maneiras diferentes.

Assim, as políticas públicas não estão preparadas para essa demanda no sentido de garantir os direitos das pessoas com TEA. Ele era é preciso provocar, provocar com essas estratégias políticas para cumprir então as necessidades do indivíduo e do familiar com TEA. Fizemos reuniões, reuniões, produzimos uma cartilha sobre a rede psicossocial e intersetorial e na estruturação dessas redes “garantimos” direitos civis. Isso mostra que a autonomia profissional é relativo, ou seja é preciso criar uma correlação de forças paralela aos marcos do projeto ético-político da profissão com as diretrizes e a natureza da instituição (IAMAMOTO; CARVALHO, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de um Assistente Social não é apenas informar, mas mudar vidas através da comunicação, palestras e visitas e outras atividades que realizam todos os dias com total dedicação. Ser Assistente Social exige mais do que vontade, mas determinação para enfrentá-lo situações cotidianas que seriam difíceis de resolver sozinhas, principalmente quando se trata da família do portador com TEA.

O Assistente Social envolvido no cuidado de um portador de TEA e familiares pode ultrapassar fronteiras e alcançar oportunidades de inclusão social se conseguir prever a instituição em que trabalha com uma rede intersetorial. Essa estratégia foi apresentada neste relato de experiência, que revelou que a família é capaz de compreender as neces-

sidades e oportunidades vivenciadas no contexto familiar e, assim, oportunizar o acesso a serviços, programas, projetos, apoios e outras oportunidades de integração do cuidado para possibilitar melhor condições de vida para alguém com TEA.

Por fim, com base em todas as informações apresentadas, este estudo conclui com um resultado positivo do objetivo que novas perspectivas sobre a atividade do Assistente Social e reforço das existentes. Visto que, a pesquisa traz inúmeras informações para o trabalho e para a vida privada porque foi por meio dessa pesquisa que foi possível imaginar e entender que o Assistente Social é um profissional que está sempre aberto a buscar as formas mais versáteis de ajudar famílias e pessoas autistas a terem uma vida digna e buscar a efetivação de seus direitos.

Referência

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Retirado do livro eletrônico: Transtorno do Espectro autista: do conceito ao processo terapêutico: 2 Definição do Transtorno do Espectro Autista, p. 17. São José [SC]: FCEE, 2018. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. A organização da Assistência Social e dá outras providências, Brasília, DF, dez 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18742.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL, **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: CFESS, Conselho Federal de Serviço Social, 1993, art. 10, e), p.33. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 27 de abr de 2023.

BRASIL. CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) – **Resolução CFESS nº 273**, de 13 de março de 1993, Código de Ética do Assistente Social, 1993. Disponível: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 27 abr 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. 9. ed. CFESS, 1993.

DAMASCENO, Maria Aparecida; ALMEIDA, Roseli De; VOLPATO, Luci Martins Barbatto. **Trabalho do Assistente Social e a Saúde da pessoa com Transtorno do Espectro Autista**: Contribuições do Serviço Social na garantia do direito na utilização Serviços Públicos de Saúde, 2017. Disponível em: <http://intertemas.toledo-prudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6104>. Acesso em: 10 mar 2023.

DE ARAÚJO, A. M., & HONORATO, M. M. **Assistência de enfermagem domiciliar a criança com transtorno espectro autista (TEA)**: relato de experiência, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7063335>. Acesso em 05 maio 2023.

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE AUTISMO. **Autismo**. 2014. Disponível em: 2014. Disponível em www.fpda.pt/autismo_. Acesso em 20 mar 2023.

FORTES, C. C. M. T. **Serviço Social e Saúde Mental**: A Prática profissional do Assistente Social na saúde mental em contexto hospitalar [Dissertação de Mestrado, Instituto universitário de Lisboa, Lisboa], 2020.

GROENINGA, Giselle Câmara. Família: um caleidoscópio de relações. In: Giselle Câmara PEREIRA (Orgs.), **Direito de Família e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, p. 125-142. 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela, CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 10 ed. São Paulo: Cortez; Lima (Peru): CELATS, 2005, p. 63 Disponível: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/morena.marques/disciplina-servico-social-e-processos-de-trabalho/bibliografia/livro-relacoes-sociais-e-servico-social/view>. Acesso em 02 maio 2023.



- IAMAMOTO, M. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. (4a ed.), Cortez, 2008.
- KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Aspergir: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 3-11, May 2016
- MACHADO, Mônica Sperb; LONDERO, Angélica Dotto; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n.3, p. 335-350, 2018.
- MATEUS, Manuela Maria Reis. **O Assistente Social da criança autista e sua família**. Instituto de Serviço Social do Porto, 2015, p.35. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12352/1/Manuela%20Maria%20Reis%20Mateus.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2023.
- MINHA VIDA: **saúde, alimentação e bem-estar**. [s.d.], [s.l.]. Disponível em <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/autismo>. Acesso em 22 mar 2023.
- NOGUEIRA, M. A. A. & Rio, S. C. M. M. A família com criança autista: apoio de enfermagem. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, 5, 16-21, 2011.
- OMS/OPAS Brasil. **Folha informativa** - Transtorno do espectro autista. 2017. Disponível em: < <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>>. Acesso em 19 mar 2023.
- SAVALL, A. C. R.; FERREIRA, L; FINATTO, M. **Transtorno do Espectro Autista**: do conceito ao processo terapêutico [livro eletrônico]: 2 Definição do Transtorno do Espectro Autista, p. 17. São José [SC]: FCEE, 2018. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.
- SERRA, Dayse. Autismo, Família e Inclusão. Polêmica, **Revista Eletrônica**, v. 9, nº 1, p. 40-56, jan./mar. 2018.
- SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo. **Mediação escolar no transtorno de espectro autista**: abordagem na sala de recursos multifuncional. Educação Pública, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- SOARES, D. P. **A criança com autismo na escola**: possíveis caminhos para a inclusão. 2019. Disponível em: https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/1216/1/TCC_2019_Daniela%20Pra%C3%A7a%20Soares.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.



3

LIBRAS COMO MECANISMO DE COMUNICAÇÃO: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

*LIBRAS AS A COMMUNICATION MECHANISM: INSTRUMENT OF INCLUSION
AND ITS IMPORTANCE IN THE SCHOOL CONTEXT*

Wagner de Santana da Costa¹

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-3

¹ Mestre em Educação pela Universidade Mackenzi. Professor da Rede Pública de Ensino do município de Aramari (BA); Professor da Rede de Ensino do Estado da Bahia. Licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica Pela Faculdade Vasco da Gama.

Resumo

A inclusão não deve ser vista como algo imposto, mas como uma premissa em que o surdo se insere nos contextos sociais em que vive. Onde não há diferenças no atendimento aos surdos em sala de aula, muitas vezes há surdos e ouvintes no mesmo espaço do ambiente escolar. Mas, para que isso aconteça, precisamos começar pela formação de professores, capacitando-os para que tenham acesso à língua de sinais, e que a LIBRAS não só faça parte da formação inicial e continuada dos professores, mas seja frequentemente utilizada nas escolas. Em suma, este trabalho acadêmico elaborado com o objetivo de compreender as ideias que permeiam o processo de inclusão escolar, assim como social, tanto quanto a integração escolar junto ao processo de ensino e aprendizagem nas esferas da sociedade, além da importância que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Mesmo com todos os avanços nas políticas públicas que norteiam a Educação Inclusiva existem, porém, diversas dificuldades e entraves em sua implantação. Cabe salientar que fora utilizado o método de pesquisa documental a fim de confeccionar o trabalho descrito, por meio de análise de conceitos, leis e diretrizes nacionais que expressão o modelo de educação inclusiva que deve ser aplicado no Brasil.

Palavras-chave: Escola. Igualdade Inclusão. Libras.

Abstract

Inclusion should not be seen as something imposed, but as a premise in which the deaf are inserted in the social contexts in which they live. Where there are no differences in care for the deaf in the classroom, there are often deaf and hearing people in the same space in the school environment. But, for this to happen, we need to start with teacher training, enabling them to have access to sign language, and that LIBRAS not only be part of the initial and continuing training of teachers, but is often used in schools. In short, this academic work was prepared with the objective of understanding the ideas that permeate the process of school inclusion, as well as social inclusion, as well as school integration with the teaching and learning process in the spheres of society, in addition to the importance that the Brazilian language of Signals - LIBRAS. Even with all the advances in public policies that guide Inclusive Education, there are, however, several difficulties and obstacles in its implementation. It should be noted that the documentary research method was used in order to carry out the work described, through analysis of concepts, laws and national guidelines that express the model of inclusive education that must be applied in Brazil.

Keywords: School. Equality Inclusion. Pounds.

1. INTRODUÇÃO

A distorção sonora é certamente um assunto da maior importância e interesse para toda a sociedade, seja dentro ou fora da escola, porque é um problema que envolve as pessoas no seu conhecimento e adaptação social.

Pessoas com deficiência auditiva têm o direito e geralmente devem ser incluídas na sociedade

Parece geralmente concordar que as crianças com surdez, o público, se esforçam mais se o diagnóstico for feito o mais rápido possível e, quando chega a hora, a família aceita a restrição auditiva da criança e o desenvolvimento da linguagem para ajudar.

Para a educação brasileira, todos os setores da sociedade devem primar pela qualidade e igualdade.

Esse tipo de busca precisa ser feito quando a escola é bem pequena, para que as crianças possam ter um bom papel na sociedade quando forem adultas.

Todos são responsáveis por cuidar da saúde das pessoas com necessidades especiais, sejam elas auditivas ou não. No ambiente escolar, cabe ao professor decidir o futuro do cidadão brasileiro para aceitar as diferenças e conviver com elas com naturalidade.

Os professores também têm a responsabilidade de atualizá-lo e treiná-lo constantemente para atender às necessidades de comunicação e treinamento pessoal dos alunos com deficiência.

De qualquer forma, a integração entre sociedade e escola está aparecendo cada vez mais na sociedade atual, mas, infelizmente, ainda existe muito na teoria. Depende de cada um de nós fazer com que nossa teoria se aplique a todos.

Ter uma linguagem estruturada que possa construir a identidade do surdo-mudo é uma condição importante para que o surdo-mudo se desenvolva e os oriente para a participação na escola. Sabemos que esses projetos de integração envolvem muitas realidades, mas também sabemos que as orientações de admissão e as recomendações pedagógicas para a concretização dos projetos de integração são formuladas pela escola.

Do ponto de vista social, o termo “tolerância” é mal interpretado em alguns casos, e inclui apenas “juntar-se” a outras pessoas.

A diferença é que a inclusão é antes de mais nada um processo de autoanálise, é buscar o que os outros lhe proporcionam, como ele vê a vida, as coisas e as pessoas: socializar de forma holística e holística.

Nesse processo analítico que para efetivar a inclusão social e educacional de membros da comunidade surda, precisamos transformar a visão da sociedade sobre essa temática, utilizando a escola como caminho para implementar um conceito de inclusão para portadores de necessidades especiais, no qual sua peculiaridade se torne algo natural e que seja parte integrante da sociedade.

Inseridos em um ambiente inclusivo, somos diferentes na busca de objetivos comuns, estamos destinados a sofrer o mesmo fracasso, mas se todos trabalharmos para encontrar um lugar comum para todos, também se espera que alcancemos conquistas comuns.

Atualmente, o mais importante para resgatar o surdo entre nós é tratar os profissionais e as escolas como uma sociedade igualitária e soberana, o que é de extrema importância, o mais importante é que seu mecanismo de adaptação seja sólido.



Para alunos surdos, a linguagem de sinais é uma ferramenta poderosa para garantir uma comunicação eficaz entre professores e alunos.

O uso da LIBRAS no ambiente educacional atual é condição básica para que os surdos adquiram conhecimentos, interajam socialmente, expressem opiniões e, por fim, desenvolvam ideias.

Para atender às necessidades crescentes da sociedade em processo de rejuvenescimento e busca contínua pela democracia, a educação especial torna-se cada vez mais importante a cada ano.

No entanto, esse objetivo só poderá ser alcançado quando todas as pessoas, independentemente de terem restrições visuais ou auditivas, puderem obter sem discriminação as informações, conhecimentos e meios necessários para a formação de sua cidadania plena.

2. DIREITO A COMUNICAÇÃO

Comunidades surdas em diferentes partes do mundo estabeleceram suas próprias línguas de sinais, ou seja, cada país expressa sua própria língua de acordo com suas próprias regras específicas, portanto, essas línguas de sinais não são universais e só podem estabelecer um único canal de comunicação.

Dentre os diversos sistemas de linguagem, destaca-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a língua oficial utilizada pelos surdos no Brasil para se comunicarem de forma eficaz e pode ser utilizada pela comunidade de surdos e ouvintes.

Depois de várias lutas para defender o direito igual à convivência e aos que não são considerados anormais, eles tiveram que ser excluídos do processo de socialização e até das limitações de políticas públicas que não atendiam às suas necessidades. Entre as garantias, à comunidade surda encontrou uma base legal para suas reivindicações - a Constituição Federal de 1988.

Por meio da carta magna, apoiar o desenvolvimento de políticas públicas exclusivas para surdos, como o direito à educação pública de qualidade. Portanto, esse argumento se baseia no artigo 208, que estipula que “é melhor prestar assistência educacional especial às pessoas com deficiência no sistema de ensino formal” (BRASIL, 1988).

Somente em 24 de abril de 2002 a lei foi reconhecida pela Lei nº 10.436 e pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, reconhecendo Libras como a primeira língua da comunidade surda brasileira.

Portanto, Libras é entendido como:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002).

Na verdade, além de garantir o direito à comunicação e ser o início do reconhecimento da cultura surda, esses ordenamentos jurídicos também estabeleceram o princípio da inclusão de Libras nas diversas esferas públicas, determinando:

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento ade-

quando aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002).

É justamente com a institucionalização da língua brasileira de sinais que os surdos ingressam na sociedade como sujeitos de direitos e passam a obter informações e compartilhar pensamentos, desejos e sentimentos. Isso quebra a realidade, faz com que eles caiam na realidade de serem incapazes de aprender e interagir com os outros e serem privados de seus direitos básicos.

Dessa forma, Libras é um mecanismo extremamente importante para a inclusão social, pois além de permitir a comunicação entre os surdos, também inclui a interação com a comunidade ouvinte.

O reconhecimento da língua brasileira de sinais permite a formação de um elemento de identificação e uniformidade entre os surdos, essencial para o desenvolvimento de sua identidade, e quebra a noção dominante de exclusão desse grupo da vida no passado. Ouça pessoas fora do núcleo familiar.

A importância de Libras para a inclusão social é inegável, pois possibilita aos surdos interagirem com outros surdos e ouvintes em sua língua nativa.

Muito ainda há de ser feito, mesmo com avanços legais em que garante o uso das Libras em todos os espaços da sociedade, mas os direitos de pessoas com necessidades auditivas são percebidos diariamente, e a falta de cumprir o que rege as legislações, entristece a todos.

Este cenário de desrespeito a comunidade surda necessita com maior urgência possível de mudanças significativas, e que os direitos a este público sejam garantidos e eles exerçam aquilo que vos fora conquistado. E, para que haja igualdade se faz mister ter espaços adequados e preparados para que se possa recebê-los junto à sociedade em geral.

A escola é o espaço onde os indivíduos, enquanto sujeitos de direitos, têm a possibilidade de acesso aos diferentes conteúdos e saberes, constituído como função educativa, a propagação e assimilação do saber sistematizado de forma a desenvolver as habilidades e potencialidades do indivíduo.

A educação escolar em suas várias facetas está sempre procurando transmitir conhecimento, sejam eles, cognitivo, que busca a transmissão dos conhecimentos através dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem, ou socializador, onde permite que os sujeitos se integrem a sociedade, tornando-se um sujeito crítico e detentor do conhecimento.

3. CONCEITUANDO LIBRAS

Como todos sabemos, a Libras, que é considerada a língua materna dos deficientes auditivos, percorreu uma grande trajetória da segregação à oposição aos métodos desumanos contra os surdos. Entre os surdos, os surdos são socialmente excluídos e marginalizados.



A história da educação de surdos teve seu início com o ensino oral, no qual o surdo deve receber de fato um treinamento oral, sendo vedado o uso de gestos e gestos para a comunicação. Após a promulgação do decreto que deu a base legal para o uso da LIBRA, os direitos dos surdos foram respeitados.

O mais importante é torná-la componente obrigatória dos cursos de formação de professores, níveis intermediário e superior, e da Fonoaudiologia, pois preparam os futuros educadores para pensarem em formas alternativas de comunicação e interação, que é conquistar o Brasil.

Como todos sabemos, a surdez é causa da deficiência auditiva, e é necessário que também saibamos o que é Libras. LIBRAS é uma língua brasileira de sinais usada para se comunicar com surdos e é considerada a língua materna dos surdos.

Segundo Fernandes:

“A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos. É utilizado pela comunidade surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distintas e em zonas rurais acabam por desconhecê-la e, assim, acabam por desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito as situações e as vivências cotidianas. Há, também, alguns surdos que vivem nas grandes cidades que desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores ou não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que utilizam a opção tecnológica da escola em que foi educado entre outros aspectos” (FERNANDES, 2011, p.82).

A língua de sinais é a língua materna dos surdos, mas não é uma língua comum e varia com cada cultura. A língua de sinais possui uma estrutura gramatical própria, composta por linguagem, fonética, morfologia, semântica e sintaxe.

A diferença entre a linguagem gestual e outras linguagens está na percepção visual espacial, devendo ser entendido que a percepção visual espacial depende das habilidades das mãos e da percepção visual para executar ações com precisão. É por meio deles que o público pode se comunicar com os surdos.

Para uma comunicação verdadeiramente clara, os símbolos devem ser apresentados de forma adequada, representados por movimentos das mãos e expressões faciais, para que as palavras expostas tenham significado. Para a realização do sinal, são indispensáveis a configuração, forma, posição, posição, movimento, direção e direção do sinal e outras expressões faciais e corporais exigidas pelo sinal.

Além do conhecimento do processo inclusivo incluindo Libras, o envolvimento da família também é muito importante para o surdo-mudo ter sucesso na escola, pois o surdo-mudo é o alicerce legal e moral da vida escolar do aluno, por ser este o primeiro grupo das pessoas às quais ele pertence. Então, religião, bairro, escola etc., e todos esses, são os comportamentos inclusivos de fazer parte e interagir com esses grupos.

Fernandes considera:

A participação dos pais, por meio do estabelecimento de uma relação de confiança mútua com os filhos surdos, contribui para a elevação da auto estima destes, bem como para que não se sintam diferentes, rejeitados ou incapazes ao ingresso em uma escola e iniciarem os primeiros contatos com leitura e a

escrita” (FERNANDES,2011, p.96).

Para alcançar a inclusividade, o conhecimento de LIBRAS de todo o pessoal envolvido neste processo é essencial para facilitar a comunicação entre eles, mas o professor não é obrigado a dominar a língua de sinais, e essa tarefa deve ser realizada por um intérprete.

Sabemos que para integrar a escola na sociedade é preciso reformar o sistema de ensino, o que vai beneficiar a todos, ter uma escola bem adaptada, gente pronta para trabalhar, materiais que os alunos possam usar, melhorar e colocar prática. As leis existentes garantem que todos tenham uma educação decente e de qualidade.

“Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão” (LACERDA, 2006).

Como todas as línguas de sinais, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi criada na comunidade surda, elas se contatavam e se repassavam de geração em geração.

É uma linguagem de modo visual gestual, pois utiliza o movimento gestual e as expressões faciais como canal ou meio de comunicação visual, e percebe visualmente esses movimentos gestuais e expressões faciais para captar o movimento das mãos, transmitindo informações e tornando-se um português diferente. É uma linguagem modal auditiva, derivada do português, utilizada para utilizar o som nítido percebido pelo ouvido como canal ou meio de comunicação.

A língua de sinais contém todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, fonologia, semântica, morfologia, sintaxe, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumento linguístico de poder e força. Além de possuir todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua, a LIBRAS demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

As línguas de sinais são diferentes umas das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas em outros países; por exemplo: Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais desses países são diferentes, ou seja, no Brasil, é usada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, em Portugal, usa-se a Língua Gestual Portuguesa (LGP); o mesmo acontece com os Estados Unidos: American Sign Language (ASL) e a Inglaterra: BLS, além de outros países.

Os sinais são próprios de cada país, ou seja, se surdos de países diferentes se encontrarem, provavelmente um não entenderá exatamente o que o outro está querendo dizer. Pode ocorrer, também, que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana, usada pelos surdos dos Estados Unidos e da parte inglesa do Canadá.

Desse modo, a língua de sinais não é uma língua universal, pois adquire características diferentes em cada país e até mesmo dentro das diversas comunidades de surdos de um mesmo país.

Além da LIBRAS, que é a língua de sinais utilizada nas comunidades surdas de diferentes cidades do Brasil, há registros de uma outra língua de sinais, utilizada pelos índios surdos Urubus-Kaapor, no estado do Maranhão junto ao rio Gurupi (FERREIRA-BRITO, 1993).

Qual é o papel da escola e de quem nela está inserida? Quais dimensões do conhecimento precisam ser consideradas? Se acreditarmos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral das crianças nos seus múltiplos aspectos, possibilitando de modo amplo o desenvolvimento cognitivo, social, educacional e psicológico do ser desenvolvido na instituição educacional de suma importância para a sociedade moderna. Educar, do latim *educare*, é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação, conforme é explicado por Libâneo (1994):

“O ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...)” (1994 p.56).

Deste modo então, assim como Dias (2006) nos fala, que a inclusão educacional gira em torno do conceito da diversidade sem que desvalorize ou exclua o sujeito, reconhecendo a existência das mais diferentes necessidades, adaptando a escola ao sujeito e não o sujeito à escola.

4. A INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS

A inclusão escolar é amplamente difundida como a melhor alternativa para o progresso de alunos que são discriminados na sociedade, ainda assim, o caminho a ser percorrido para que o acesso a tal direito não tenha barreiras é longo.

Como descrito por Mantoan (2011), ainda existem escolas comuns que alegam que encaminhar seus alunos às escolas especiais ou orientá-los a se matricularem diretamente nelas representam uma diferenciação para incluir. Declaram estarem despreparadas para receberem alunos com tantas especificidades e, por diversos fatores como: salas muito cheias, falta de professores capacitados, falta de recursos materiais especializados, dentre outros, acreditam que as escolas especiais poderão atender melhor às necessidades pessoais dos alunos.

A questão é: as escolas especiais não seriam uma forma de exclusão mascarada? Mesmo possuindo materiais e professores da área, que experiências em lidar com o diferente estes alunos teriam? Como saberiam lidar com a sociedade em geral, com o competitivo mercado de trabalho, dentre outros aspectos da contemporaneidade que é tão diversificada, se a escola não propiciar esse contato desde a tenra infância? Ou que fariam os alunos que não possuem uma escola especial perto de onde moram? Ficariam sem estudar? Infelizmente, estas questões ainda fazem parte da vida de diversos alunos e pais de alunos excepcionais que lutam para conseguirem o que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º, determinam:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas

organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 3).

4.1 O papel da escola na inclusão de pessoas com necessidades especiais

Como foi visto até este momento neste artigo, temos disponível em nossa legislação diversas ferramentas legais que determinam os caminhos que o estado e a sociedade devem percorrer para implementar uma educação inclusiva para todos através da rede de ensino regular. Seguindo essa linha de pensamento pudemos encontrar algumas ferramentas pedagógicas e tecnológicas que podem auxiliar na construção dessa perspectiva.

Sabemos que ao longo da vida o espaço escolar torna-se uma segunda casa para os estudantes é lá onde passam uma grande parte do dia interagindo de diversas formas com funcionários, professores e colegas, essas relações, no caso de um portador de necessidades especiais serão a chave para abertura de um mundo de possibilidades, partindo da escola para o meio social, no qual ele poderá viver de maneira harmônica, aceitando sua peculiaridade e sabendo que ela é apenas mais uma característica e que isso não lhe torna inferior a ninguém, ou simplesmente pode sair da escola com sentimento de exclusão e isolamento.

Em certos momentos as relações sociais para portadores de necessidades podem ser bastante hostis. As crianças e os adolescentes em sua fase escolar estão o tempo todo em busca de identificar-se e encaixar-se em um determinado grupo, deste modo estão inclinados a praticarem atitudes exclusivas, até mesmo sem perceberem a gravidade do que estão dizendo e fazendo.

Os pesquisadores Lima e Tavares (2012) falam sobre as “barreiras atitudinais” que revelam a hostilidade a qual um estudante pode ser vítima, causada, sobretudo pelo medo, pela ignorância ou pelo sentimento de superioridade, este último associado ao olhar de um aluno considerado “normal” que ao comparar-se com outro e enxergar a peculiaridade dele, vê-se como superior e automaticamente classifica-o como incapaz de fazer parte do seu grupo.

A visão estereotipada para com os portadores de necessidades especiais revela-se de maneira enfática na escola por ser um ambiente que aglomera diferentes pessoas com diferentes culturas e preceitos, ao mesmo tempo o espaço escolar funciona com uma ferramenta construtora de personalidade e caráter e pode servir de caminho para modificar essa realidade.

Assim as ações pedagógicas empreendidas pelos profissionais de educação serão de grande importância na busca da formação de cidadãos inclusivos.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que o obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade à de seus alunos (BRASIL, 2001).

Nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica é enfatizada a necessidade de uma escola que seja capaz de adaptar-se aos seus alunos com necessidades especiais para que estes se sintam como parte integrante daquele espaço, para tanto

o papel da escola não está apenas na remoção de barreiras arquitetônicas é preciso também repensar o Plano Político Pedagógico dessa instituição e verifica a capacidade deste de lidar com esse tipo de realidade, será a partir dele que todos os professores e demais colaboradores poderão modificar sua postura para fazer esses estudantes sentirem-se acolhidos de forma natural.

O profissional de educação possui papel determinante na prática da educação inclusiva, considerando que é este que passa a maior parte do tempo em contato com estudante, assim no caso de uma turma com alunos “especiais” faz-se necessária uma revisão do plano de ensino, principalmente de sua metodologia e recursos que serão utilizados em sala de aula.

No contexto escolar o professor poderá deparar-se com estudantes com necessidades especiais diversas, alguns referentes à visão, audição, locomoção ou comunicação. Assim, para propiciar uma aula inclusiva o professor poderá, por exemplo, utilizar recursos como caixas amplificadoras ou microfones, integrando a atividades com música, leitura ou exposição de conteúdo, de modo que auxilie a aqueles com dificuldades auditivas e ao mesmo tempo dinamize o processo de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos o conceito de inclusão concluí que se trata não somente de um termo que denota inserir um indivíduo a determinado grupo, seu sentido contempla um universo mais profundo das relações humanas, estando intimamente ligada a construção de um meio social em que todos os indivíduos se sintam parte integrante de modo que mesmo carregando consigo peculiaridades ou necessidades especiais não se sintam deslocado ou excluído.

Ainda nessa perspectiva concluí que a escola é um espaço onde ocorrem diversos tipos de interações sociais, sejam ela positivas ou negativas. É nesse lugar que podemos detectar algumas formas de preconceitos com as diferenças, no entanto também é a esfera social onde podem ocorrer transformações que afetam a sociedade como um todo, já que é no meio escolar que os estudantes constroem sua cidadania e tem a oportunidade aprender a aceitar as peculiaridades do outro, nesse caso, desenvolver a capacidade de incluir pessoas com necessidades especiais, não olhando para sua especialidade, mas o validando enquanto ser humano.

Sendo a escola a viabilizadora da construção e modelagem da personalidade e do comportamento para a vida em grupo é possível afirmar que é a através dele que podemos vislumbrar um futuro em que a inclusão não seja um conceito debatido com intensidade, mas que seja mais um elemento incorporado a sociedade, para tanto as escolas e o sistema educacional precisam praticar sua legislação à risca, comprometendo-se em empreender ações pedagógicas capazes de modificar a realidade fora da escola, no espaço de onde os estudante saem, apropriando-se do momento histórico e se utilizando cada vez mais das ferramentas tecnológicas como ponto de comunicação e inclusão de todos.

Portanto, para um aluno surdo-mudo, o principal eixo de aprendizagem é a LIBRAS, por isso ele deve saber que o português faz parte do ambiente escolar, desenvolvendo assim a educação bilíngue e mantendo seu direito a uma educação de qualidade. Em qualquer caso, para que um aluno receba uma educação formal, ele deve ser adaptado de acordo com suas necessidades. Se for um surdo-mudo, o foco de nossa discussão é que também deve compreender a linguagem natural. Como um uso de recursos visuais para

melhorar seu aprendizado.

Os alunos surdos dependem em grande parte de materiais visuais e da ação do professor para expandir seus conhecimentos, pois a principal fonte de comunicação e expressão do aluno surdo é sua língua nativa, LIBRAS.

Este artigo discutiu a importância da inclusão da LIBRAS na educação, pois não é fácil incluí-la sem o conhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) de todos os envolvidos no processo.

O maior desafio relacionado à integração escolar é como garantir o ingresso e a permanência dos alunos surdos-mudos na sala de educação formal, pois esse ambiente deve estar preparado para atender as particularidades de cada pessoa, e dar atenção especial ao seu desenvolvimento global, que não é só porque penso fisicamente, mas socialmente e academicamente.

Sendo que a educação inclusiva no modelo atual é um desafio que nos obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. Dessa forma estará atendendo não somente aqueles com deficiência, mas todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo de exclusão e do fracasso escolar.

Uma recomendação muito importante que podemos fazer após essa análise é que as escolas devem focar também na formação dos docentes já que são eles que passam a maior parte do tempo em contato com os alunos que possuem necessidades especiais, pois o modo como eles são tratados pelo docente pode levá-los a terem experiências boas de inclusão ou traumáticas.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5.296, 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www010.data-prez.gov.br/sislex>. Acesso em: 25 jan 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca>. Acesso em: 19 jan 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** In: Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DIAS, Sandra. **Inclusão e Subjetividade: projeto moral ou ético.** In: Ano 1. nº2, 1ºsem. 2006. Disponível em: <http://www.gestae.org.br/artigos/inclusao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos/Sueli Fernandes – 2 ed. Atual.** - Curitiba ibpex, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos cedes**, v. 26, p. 163-184, 2006.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência.** 2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 fev. de 2021.



MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, Rosangela Gavioli Pietro; Valeria Amorim Arantes, **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos** – São Paulo : Summus, 2006. – p.103.

REVISTA Nova Escola, São Paulo: Abril, v.20, n.182, p.24-26, maio. 2005.



4

O GÊNERO FANTÁSTICO NO CONTO: A DECADÊNCIA DE DOIS GRANDES HOMENS DE MACHADO DE ASSIS

THE FANTASTIC GENRE IN THE TALE: THE DECADENCE OF TWO GREAT MEN FROM MACHADO DE ASSIS

Wcleverson Batista Silva¹

Brenda Carolina Rezende²

Laís Cristina Barbosa Silva³

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-4

1 Formado em Filosofia, Sociologia, História e Pedagogia, com mestrado em Literatura. Autor do livro *O Grande Sertão: tempo, memória e linguagem*. Professor universitário pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia – UNIVAR. Barra do Garças-MT.

2 Formada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR). Barra do Garças-MT. É professora e coordenadora no curso de Pedagogia pela mesma instituição.

3 Formada em Educação Física e Pedagogia pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR), Barra do Garças-MT e professora na mesma instituição. Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Resumo

Reflexivamente, buscamos ao longo desse artigo, estudar o gênero fantástico na narrativa de Machado de Assis, especificamente no conto Decadência de dois Grandes Homens, partindo da ideia de que o escritor conhecia o gênero quando chamou um texto seu intitulado O país das quimeras (Futuro, 1862) de conto fantástico. Referências importantes para este trabalho são obras de TODOROV (1975) e CALVINO (2004), que tratam em seus escritos do gênero fantástico e suas particularidades. Com característica básica, o gênero apresenta a peculiaridade de apresentar a relação entre a realidade do mundo que habitamos e conhecemos por meio da percepção e a realidade do mundo do pensamento que mora em nós e nos comanda. Temos aqui, como pretensão maior, despertar o interesse entre os estudantes pela literatura brasileira e, especialmente, pela obra de Machado de Assis, focalizando a importância de se observar os episódios do fantástico em suas narrativas, aspecto que até hoje ainda é pouco considerado pelos críticos do autor.

Palavras-chave: Literatura Brasileira. Gênero Fantástico. Machado de Assis.

1. GÊNERO FANTÁSTICO

Segundo Ítalo Calvino, há uma variedade de opiniões acerca do nascimento do gênero fantástico. Em sua antologia, Calvino avalia o seu nascimento entre os séculos XVIII e XIX. Vale lembrar que é no campo da especulação filosófica entre esses dois séculos que o conto fantástico surge, e como menciona o próprio Calvino: seu tema é a relação entre a realidade do mundo que habitamos e conhecemos por meio da percepção e a realidade do mundo do pensamento que mora em nós e nos comanda.

Com isso o Gênero Fantástico leva expressivamente em conta as relações entre literatura e realidade, isto é, o fato de se questionar o caráter verossímil de um episódio narrado em um texto fantástico é que faz com que o gênero se instaure, pois provoca a dúvida do que é ou não real. Deste modo, falaremos um pouco sobre como a arte elabora o real, e para isso, vamos reportar a dois filósofos da Antiguidade Grega: Platão (427? – 347? a.C.) e Aristóteles (384 – 323 a.C.), que foram os primeiros a discutirem, a partir do conceito de mimese, este assunto.¹

Para o filósofo grego Platão, a mimese é apenas verossímil (aceitável) e não visa à essência das coisas, nem à verdadeira natureza dos objetos particulares, ela é falsa e ilusória, sendo prejudicial e perigosa ao discurso ideal do filósofo. “Portanto, a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição.

A mimese foi depreciada por Platão que privilegiava a verdade e considerava as imagens miméticas como imitação da imitação, já que elas imitavam a própria pessoa e o mundo do artista, os quais, por sua vez, já eram imitação (sombra e miragem) da “verdadeira” realidade original. Dessa forma, “o imitador [...] nada entende da realidade, mas só da aparência.

Por sua vez, Aristóteles recebeu de Platão a palavra mimese. Refutou, contudo, o con-

¹ Machado De Assis e o Gênero Fantástico: Um Estudo De Narrativas Machadianas dissertação de Mestrado. Darlan de Oliveira Gusmão Lula.

ceito platônico, enaltecendo o valor da arte justamente pela autonomia do processo mimético face à verdade preestabelecida. Imitar significa muito mais do que a simples reprodução ou “fotografia” do real, já que “não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; e, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade.

De ontológica, a arte passa a ter, com ele, uma concepção estética, não significando mais “imitação” do mundo exterior, uma vez que a atitude de determinada personagem justifica-se à luz de um aparato estético, ou seja, “ainda que a personagem a representar não seja coerente nas suas ações, é necessário, todavia, que [no drama] ela seja incoerente coerentemente.

Desse modo, há o fornecimento de “possíveis” interpretações do real através de ações, pensamentos e palavras de experiências existenciais imaginárias. A mimese afirma-se como a representação do que “poderia ser” e o critério do verossímil, que merecera a crítica de Platão por ser apenas ilusão da verdade, torna-se, com Aristóteles, o princípio que garante a autonomia da arte mimética. Nesse caso, temos que a mimese consiste numa atividade produtora de intrigas que transpõe ações e as representa nas obras artísticas. Esse caráter dinâmico da operação mimética não se completa, porém, no término da produção do objeto estético pelo autor, mas necessita ainda da atividade também dinâmica do receptor, que, através da leitura, refigura e avaliza o representado.

Essas ideias clássicas da literatura foram de certo modo esquecidas durante o período da Idade Média (Era Cristã). No alvorecer das artes do Renascimento, dos séculos XVII e XVIII há então a retomada vigorosa do conceito de verossimilhança como ideal artístico. Isso se estende até o século XIX quando o Romantismo libera o gênio criador das restrições da poética clássica de modo geral, mas garante ainda o lugar da verossimilhança.

1.1 O Fantástico Tradicional

Lembremos que, segundo Todorov, o gênero fantástico antes parece se localizar no limite de dois gêneros, o maravilhoso e o estranho, do que ser um gênero autônomo. De forma sintetizada, temos no gênero maravilhoso:

Os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito. Não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos (TODOROV, 1975, p. 60).

Já nas obras que pertencem ao gênero estranho:

Relatam-se acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam na personagem e no leitor reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar. [...] O estranho não é um gênero bem delimitado [...]; mais precisamente, só é limitado por um lado, o do fantástico; pelo outro, dissolve-se no campo geral da literatura (os romances de Dostoiévski, por exemplo, podem ser colocados na categoria do estranho) (TODOROV, 1975, p. 53).

O leitor implícito materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional



oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Designa uma construção textual que antecipa a presença do receptor. O leitor implícito dará pistas ao leitor real e poderá conduzi-lo a uma compreensão e interpretação adequadas da obra. Nesse caso, o fantástico comporta inúmeras indicações a respeito do papel que o leitor irá representar, pois esse gênero “produz um efeito particular sobre o leitor – medo, ou horror, ou simplesmente curiosidade –, que os outros gêneros ou formas literárias não podem provocar (TODOROV, 1975, p. 100)”.

Será essa “função” de leitor que irá fazer com que se instaure a percepção ambígua no texto, e a hesitação do leitor, um elemento necessário à concepção do gênero fantástico. Outro parâmetro importante do fantástico é a irreversibilidade do tempo de leitura, ou seja, é necessário ler o texto do começo ao fim, sem pular a ordem. Não se está querendo dizer aqui que com outros textos seja diferente, contudo, o fantástico é um gênero que acusa esta convenção mais claramente, uma vez que se precisa respeitar a ordem da narrativa (que parte de uma situação perfeitamente natural para alcançar o sobrenatural) para gerar a hesitação necessária ao estabelecimento do gênero. Por isso que a primeira e a segunda leitura de um conto fantástico dão impressões muito diferentes: na segunda leitura, que se torna inevitavelmente metaleitura, “ressaltam-se os procedimentos do fantástico (TODOROV, 1975, p. 98)”.

Um outro ponto a se considerar é o grupo de obras em que o efeito de fantástico se produz somente durante parte da leitura, ou seja, somente antes de se receber uma explicação para os fatos representados, e, quando se recebe, o fantástico desvanece. Pois se considerarmos o fantástico como um gênero sempre evanescente, poderemos incluir este grupo de obras como também pertencendo ao gênero fantástico, mas só se o fantástico, no caso, for relevante de fato, como é o caso do fantástico onírico.

Relembremos aqui a definição de Todorov:

Que depende do sobrenatural (ou do falso sobrenatural); por sua vez, este provoca uma reação no leitor implícito (e geralmente no herói da história): é esta reação que qualificamos de “hesitação”, e os textos que a fazem viver, de fantásticos (TODOROV, 1975, p. 111).

É necessário lembrar, ainda, que os textos fantásticos proliferaram no século XIX, principalmente em sua segunda metade, em um momento de Positivismo quando o homem ambicionava explicações racionais para os supostos fatos sobrenaturais.

1.2 O Fantástico Moderno

Resta-nos agora, para finalizar esta reflexão, fazer uma comparação entre o fantástico tradicional e o moderno. [...] No fantástico tradicional há a apresentação de várias alternativas: Sobrenatural ou delírio? Ou sonho? No fantástico atual, não há reconstrução; nenhuma explicação é dada ao acontecimento estranho, permanecendo na total ambiguidade. (RODRIGUES. 1988).

Se abordarmos a narrativa fantástica moderna com as categorias anteriormente elaboradas, veremos que ela se distingue fortemente das histórias fantásticas tradicionais. Comentamos que estas partiam de uma situação perfeitamente natural para alcançar o sobrenatural. Já a narrativa fantástica moderna parte do acontecimento sobrenatural para dar-lhe, no curso da narrativa, uma aparência cada vez mais natural; e o final da história é

o mais distante possível do sobrenatural. O acontecimento sobrenatural até se apresenta, porém, as sucintas indicações de uma hesitação se afogam no movimento geral da narrativa, onde o mais surpreendente é precisamente a ausência de surpresa diante do acontecido. Qualquer hesitação se torna de imediato inútil no fantástico moderno.

No tradicional, ela servia para preparar a percepção do acontecimento inaudito, caracterizava a passagem do natural ao sobrenatural. Aqui é um movimento contrário que se acha descrito: o da adaptação, e caracteriza a passagem do sobrenatural ao natural. Hesitação e adaptação designam dois processos simétricos e inversos. No entanto, temos de deixar claro o seguinte: não se pode dizer que diante dessa “nova” narrativa, pelo fato da ausência de hesitação, até mesmo de espanto, e da presença de elementos sobrenaturais, nos encontramos num outro gênero conhecido: o maravilhoso.

Pelo contrário, o maravilhoso implica que estejamos mergulhados num mundo de leis totalmente diferentes das que existem no nosso; por este fato, os acontecimentos sobrenaturais que se produzem não são absolutamente inquietantes. Já na narrativa fantástica moderna, trata-se realmente de um acontecimento chocante, impossível; mas que acaba por se tornar paradoxalmente admissível. Neste sentido, a narrativa fantástica moderna, assim como a tradicional, depende ao mesmo tempo do maravilhoso e do estranho, é a coincidência de dois gêneros, aparentemente, incompatíveis.

Vejamos como, segundo Irleamar Chiampi, o fantástico do século XX e o tradicional se diferenciam entre si:

Os traços básicos desse momento de renovação [...]: a dúvida racional se dissolve, a emoção do medo não é significada mais pelo discurso, o insólito se generaliza, o relato descentraliza o enigma do acontecimento, bem como a bifurcação antinômica das probabilidades externas da explicação do “fantasma” (CHIAMPI, 1980, p. 70).

Não se deve esquecer, também, que as literaturas fantásticas tradicional e moderna floresceram em meios diversos e tiveram motivações diferenciadas. Enquanto a primeira nasceu para dar conta de certos temas que seriam proibidos se não fossem deslocados para o gênero fantástico, a segunda se situa no contexto após o surgimento da Psicanálise, fato que fez com que as narrativas desse gênero tomassem um novo caminho ficcional, assim como nos conta Selma Calasans Rodrigues: “no fantástico atual, não há reconstrução; nenhuma explicação é dada ao acontecimento estranho (RODRIGUES, 1988, p. 49)”.

As motivações usadas na narrativa tradicional não são mais capazes de provocar a hesitação no leitor, já que as referências que deram impulso à fantasia da narrativa fantástica tradicional “são atualmente incapazes de provocar emoções no leitor (CHIAMPI, 1980, p. 70)”.

Lembremos que o assunto aqui tratado não se esgota com essas considerações, até porque é um assunto polêmico. O recorte operado privilegia o que interessa para o nosso estudo.

2. O FANTÁSTICO TRADICIONAL EM MACHADO DE ASSIS

Machado de Assis nasceu na primeira metade do século XIX. Esse momento foi precedido pelas mudanças sócio-econômico-culturais levadas a efeito com a vinda da Corte de D. João VI para o Rio de Janeiro. Nos anos que se seguiram ao seu nascimento, estamos

diante de um Brasil norteado pelos padrões culturais de uma Europa revolucionária e positivista, especialmente França e Portugal. É certo que a partir de então nota-se a acentuada tendência para se “abrasileirar” a linguagem e os temas, mas também é verdade que os pontos de referência ainda são europeus: livramo-nos do servilismo à metrópole portuguesa para nos colocarmos sob a tutela cultural da França.

Ao longo deste século, podemos notar grande agitação de ideias: nas ciências, houve avanços consideráveis; na arte, assuntos diversos fervilhavam pelo mundo; não houve lugar que a curiosidade humana não fizesse pretexto de estudos ou de divagações. E, a partir da segunda metade do século, tudo foi tomado com um ceticismo estrondoso, todas as contestações tomaram caráter científico. Nas mentes geniais borbulharam ideias empiristas, soberanamente objetivas e racionais. Desencadearam-se os princípios naturalistas de Charles Darwin com a *Origem das espécies* (1860) que forneceu ao mundo científico a explicação evolucionista dos seres vivos, juntamente com Spencer que também “deu o golpe de misericórdia na ideia antropocêntrica da existência e da História como produtos da liberdade humana.

Deu-se, também, a consagração e a influência filosófica de Auguste Comte (1798-1857) com o seu *Curso de Filosofia Positiva* (1830).

O Brasil, como outros países, passa a dar muito valor à Ciência. Quase todas as manifestações culturais e políticas querem abocanhar um naco da filosofia positiva que faz a apologia da Ciência e refuta a Teologia, porque esta última é baseada na fé, não resiste ao crivo científico. Interessa ao Positivismo os fatos, concretos, “positivos”, suscetíveis de análise e experimentação, de forma que, com base no bom senso, se procure saber, não o “por que”, ou o “quê”, ou “para quê”, mas o “como” dos fenômenos reais. O Positivismo cria um ambiente de racionalidade propício para o surgimento dos raros exemplos do gênero fantástico no Brasil. Notemos que até então o clima no Brasil era de intenso misticismo, já que, além do catolicismo, religião oficial, possuíamos tradições religiosas trazidas pelos negros africanos e as “magias” oriundas dos nativos com seus pajens e suas poções curativas, fazendo com que tudo isso nos tornasse um povo de religiosidade sincrética. É necessário lembrar que esse não era um fenômeno recente no Brasil, assim como nos diz Roger Bastide:

No Brasil o sincretismo é um fenômeno antigo, pois desde o início da colonização já o encontramos no quilombo dos Palmares, tanto nos gestos ou ritos (o sinal da cruz, o recitativo de certas orações) como na união por semelhança dos deuses africanos e dos santos (encontram-se imagens católicas nos templos quilombos) (BASTIDE, 1959, p. 107).

A situação brasileira, nesse sentido, torna-se peculiar quando consideramos que os europeus tendem a ser mais racionais que os países ibero-americanos. Segundo Richard Morse:

científica e, portanto, não pode experimentar plenamente seus resultados lógicos na forma do utilitarismo e seu subordinado individualismo, que estão implantados como marca-passos na mente coletiva do resto do Ocidente (MORSE, 1988, p. 134).

Então, quando falamos em gênero fantástico, devemos ter em mente que um escritor e/ou leitor europeus talvez perceba o gênero de maneira diversa de um escritor e/ou leitor ibero-americanos, pois, assim como nos diz o próprio Morse:

As (sociedades) da Ibero-América são sociedades onde, em lugar do casual “How are you doing?”, com a suposição do verbo fazer de interlocutor autode-terminante e socialmente isolado, ainda se escuta o solícito “Como tem pasado a família?”, que significa: você tem consolo e apoio afetivo num mundo ilógico de perigos ocultos? (MORSE, 1988, p. 134).

Dessa forma, recordemos o que o Todorov nos disse: que o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural. Ora, o fato é que um europeu, integrado a um ambiente racional, provavelmente verá com muito mais hesitação, chegando às raias da descrença total, um fato sobrenatural, enquanto um ibero-americano, diante de um acontecimento sobrenatural, sofrerá um certo abalo, porém, possivelmente, logo em seguida o enquadrará em seu mundo receptivo a fenômenos transcendentais. Assim, talvez possamos dizer que os europeus tenderão para os gêneros estranho e fantástico, enquanto os ibero-americanos para os gêneros fantástico e maravilhoso.

No Brasil do século XIX, o princípio positivista da análise concreta da realidade propiciava o clima de hesitação, que não existiria se nos deixássemos levar pela religiosidade impregnada de fé e receptiva ao sobrenatural. O peso do Positivismo, então, contribuiu para gerar o leitor do gênero fantástico. Diante do que já foi dito, analisaremos o conto mencionado à luz do gênero fantástico tradicional, “A decadência de dois grandes homens”.

2.1 Análise do Conto: O Fantástico Tradicional

O conto aqui analisado foi publicado no *Jornal das Famílias* no ano de 1873. Isso quer dizer que ele compreende a primeira fase da obra machadiana. O *Jornal das Famílias* foi uma publicação mensal, ilustrada, recreativa e literária que circulou entre 1863 e 1878, e era destinada fundamentalmente ao público feminino. Sabemos que, à época vivida, as mulheres não tinham uma formação acadêmica, liam mais como forma de entretenimento, de recreação.

Machado de Assis sabia qual era o seu público-alvo nesse periódico, desenvolvia assim histórias palatáveis às suas leitoras. Lançava a sua “mercadoria” de acordo com a demanda. Roberto Schwarz analisa bem essa situação quando diz:

Na ambiência imaginária originada pela imprensa e intensificada no folhetim, o público era induzido a se comportar como consumidor na escala do planeta. E o folhetinista, explorando como atrativos a variedade, a novidade, a vivacidade, o preço, o exclusivismo etc., transpunha para a técnica da prosa os mandamentos práticos da mercadoria (SCHWARZ, 2000, p. 231).

Machado soube explorar muito bem esses atrativos. Não é à toa que a sua produção no *Jornal das Famílias* ao longo dos quinze anos de existência se deu em larga escala, publicando no periódico 85 contos. Nesse sentido, a utilização do gênero fantástico em contos publicados no *Jornal das Famílias* se justifica na medida em que sabemos que esse tipo de narrativa lança mão de elementos sobrenaturais como recurso para falar de certos temas tabus e ao mesmo tempo evitar a condenação da sociedade, e, principalmente, das famílias das respectivas leitoras do periódico.

Machado de Assis utilizava esse recurso para descrever coisas que não teria ousado mencionar em termos realistas. O fantástico lhe franqueava certos limites então inacessíveis.

2.1.1 Decadência de dois grandes homens

Dentre os inúmeros contos de Machado de Assis, “Decadência de dois grandes homens” não figura entre os mais citados pela crítica especializada. Foi originalmente publicado no *Jornal das Famílias* em 1873.

Trata-se de uma narração em 1ª pessoa. O narrador-personagem, de nome Miranda, viera ao Rio de Janeiro de passagem para tratar de questões políticas com os ministros. Nesse meio tempo, a sua curiosidade se atizou por um velho que frequentava há quatro anos um mesmo ponto, o Café Carceller. Segundo Miranda, o velho, cujo nome era Jaime, era um original entre tantas cópias. Daí para começar a travar uma conversa amigável com o senhor foi uma questão de tempo.

Logo no início do texto, o narrador caracterizou o personagem Jaime como uma figura misteriosa e assustadora: “Era ele homem de seus cinquenta anos, barbas brancas, olhos encovados, cor amarela, algum abdome, mãos ossudas e compridas [...] A expressão dos olhos, que de ordinário era morta e triste, nessa ocasião tinha um quê de terror. A partir daí, vão-se avolumando expressões como “voz cavernosa” e frases enigmáticas como: “Obrigado; eu só fumo dos meus; são charutos opiados, grande recurso para quem quer esquecer um grande crime.

A incredulidade inicial do narrador-personagem foi cedendo e ele começou a aceitar as esquisitices do seu novo amigo como características de um doido.

Machado ainda inclui no conto um “enorme gato preto”, figura recorrente em narrativas fantásticas, que é visto no texto como o imperador romano Caio Júlio César, que voltou à Terra para se vingar de seu assassino Marco Bruto, personificado na figura de Jaime, assunto que trataremos mais adiante.

Para percebermos a importância desse animal no gênero, tomemos, por exemplo, o conto de Edgar Allan Poe intitulado “O gato preto”, e vejamos como o gato comparece associado ao extraordinário:

(O gato) era um animal extraordinariamente grande e belo, todo negro e de espantosa sagacidade. Ao referir-se à sua inteligência, minha mulher, que, no íntimo de seu coração, era um tanto supersticiosa, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas (POE, 1978, p. 42).

Ou seja, os gatos são tidos como seres misteriosos, enigmáticos, feiticeiros. Junta-se a isso a cor preta, que simboliza a sombra, a escuridão, a falta de visibilidade diante do acontecido, e se consegue um cruzamento perfeito para as manifestações fantásticas. E tanto em “Decadência de dois grandes homens” quanto em “O gato preto” temos a figura do gato como um personagem que modifica a história, representando um elo forte entre os acontecimentos narrados e os outros personagens presentes. No texto de Poe, o narrador personagem nos conta que ele e sua mulher adoravam animais, e que ele tinha, entre tantos, um gato “extraordinariamente grande e belo, todo negro e de espantosa sagacidade (POE, 1978, p. 42)” cujo nome era Pluto.

Com o passar do tempo, o narrador-personagem, que tinha como vício o álcool a lhe turvar as ideias, começou a se enervar com os carinhos e carícias do seu animal, e, tomado por uma súbita perversidade mais do que diabólica, um dia arrancou-lhe a órbita do olho. Posteriormente, ele passou a se irritar com o terror do gato ao sentir sua presença e tomou uma atitude: enforcou-o. Após o acontecido, uma fatalidade aconteceu em sua casa. Esta

pegou fogo e junto foram-lhe embora chamuscados pelas chamas todos os seus pertences. Só sobrou uma parede, e gravada em baixo-relevo sobre sua superfície branca, a figura de um gato gigantesco.

O personagem ficou aterrado com aquilo, embrenhou-se mais ainda em sua orgia alcoólica, decidindo entrementes adquirir um gato com as mesmas características do outro animal. Acabou por conseguir, mas isso lhe causou profundo pavor, mesmo porque o gato possuía, também como o outro, uma órbita do olho vazia e uma mancha branca a lhe cobrir todo o peito: mancha esta que criava uma imagem: a da força. Um dia, não aguentando mais a figura do animal, o personagem decidiu matá-lo, porém a sua mulher evitou e ele a matou ao invés do gato com uma machadada no cérebro. Impassível diante do assassinato, contudo aliviado pelo sumiço do gato, ele escondeu o corpo da mulher atrás das paredes do porão de sua casa. Algum tempo depois, apareceram alguns policiais e ele só foi descoberto porque o gato miou por trás das paredes, mostrando a eles onde o personagem havia escondido o corpo da esposa, pois ele, sem perceber, havia emparedado o gato junto a ela.

Este pequeno resumo aponta para certas semelhanças entre este texto e o de Machado de Assis. Há a figura recorrente do gato; há, também, a descrição de fatos insólitos, algo misterioso rondando os personagens e o ambiente. Contudo, há diferenças. No conto de Machado, como veremos, está claro o caráter onírico, em Poe o narrador apresenta o contrário:

Não espero nem peço que se dê crédito à história sumamente extraordinária e, no entanto, bastante doméstica que vou narrar. Louco seria eu se esperasse tal coisa, tratando-se de um caso que os meus próprios sentidos se negam a aceitar. Não obstante, não estou louco e, com toda a certeza, não sonho (POE, 1978, p. 41).

Ele aceita a sua história como sendo um fato. Embora seja algo extraordinário, ambienta-se singularmente na realidade que nos cerca, ou seja, o fato é aceito como tal e visto como algo ocorrido, mas que não se explica, pois os “próprios sentidos se negam a aceitar (POE, 1978, p. 41)”.

Em contrapartida, em Machado de Assis o caráter onírico dará ao texto um ar inquietante, uma atmosfera misteriosa e um tanto quanto extraordinária. Tudo principiou quando Miranda observava em uma das estantes de Jaime um livro que tinha no lombo o título: *Metempsicose*. E fez a seguinte pergunta ao velho: “Acredita na metempsicose?” O velho disse que sim e Miranda disse a ele que um senhor tão instruído não deveria acreditar em “tolices desta ordem”. Ao que o senhor retorquiu:

Não zombe assim da verdade; nem zombe nunca de filosofia nenhuma. Toda a filosofia pode ser verdadeira; a ignorância dos homens é que faz de uma ou de outra crença da moda. Contudo para mim, que as conheci todas, só uma é a verdadeira, e é essa a que alude o senhor com tanto desdém (ASSIS, Pag., 14.)

Na definição dicionarizada, metempsicose significa uma “doutrina segundo a qual uma mesma alma pode animar sucessivamente corpos diversos, homens, animais ou vegetais; transmigração. Nesse momento da narrativa, Miranda representa a racionalidade e o Positivismo reinantes no século XIX, enquanto Jaime está mais aberto e afeito aos fenômenos sobrenaturais e inexplicáveis, tentando convencer o seu patrício da sua teoria.

No entanto, àquele momento, Miranda não ousava contestar-lhe e o considerava evi-

dentemente um doido. As impressões aumentaram ainda mais quando o velho disse ser Marco Bruto, o irmão adotivo do imperador romano Caio Júlio César, enquanto este estava transmigrado na figura do gato aguardando a vingança suprema. E ela viria nos idos de março de algum próximo ano, quando Bruto se transformaria em um rato e seria perseguido e comido pelo gato Júlio. Miranda começa a entender a inquietação do velho, pois estavam nos idos de março e Jaime achava que à meia-noite daquele dia fatídico ele viraria o banquete para o seu gato. E, tentando explicar a sua atitude no passado, ele disse ao seu ouvinte: “eu matei César, não por ódio a César, mas por amor da República.

Tentou, também, argumentar e conduzir o seu interlocutor para a sua doutrina:

Ouçã, mancebo; o senhor é filho de um século sem fé nem filosofia; não conhece o que é a cólera dos deuses. Também eu nasci neste século; mas trouxe comigo as virtudes da minha primeira aparição na terra: corpo de Jaime, alma de Bruto (ASSIS. Pag. 16).

Nesse momento, Miranda já não sabia mais como chamar o seu novo amigo: “Jaime ou Bruto, que eu realmente não sei como lhe chame. Há aí uma certa hesitação por parte de Miranda diante dos fenômenos narrados: quando chama o outro de Jaime a sua descrença permanece firme, incólume, a razão está arraigada em seu ser, mas ao mesmo tempo chama-o de Bruto, admitindo algo além das fronteiras do imanente e do previsível olhar. Não se pode dizer que se instaurou permanentemente esta dúvida, todavia é o suficiente para formar um certo clima extraordinário, algo delirantemente fantástico, mesmo que posteriores explicações nos digam que o ocorrido foi um delírio imaginativo do personagem. E o Miranda começou a se convencer por instantes dos fenômenos descritos por Jaime, até porque, como ele mesmo nos disse, Jaime “conversava com muito juízo” e “tinha a palavra fácil, ardente, impetuosa”.

Convenceu-se tão firmemente que chegou a ver o seu novo amigo Jaime, ou, melhor dizendo, Bruto ser transformado em rato:

grandes olhos e eis que estes começam a crescer lentamente, e já ao fim de alguns minutos pareciam no tamanho e na cor as lanternas dos bondes de Botafogo. Depois, começaram a diminuir até ficarem muito abaixo do tamanho natural. A cara foi-se-lhe alongando e tomando proporções de focinho; caíram as barbas; achatou-se o nariz; diminuiu o corpo, assim como as mãos; as roupas desapareceram; as carnes tomaram uma cor escura; saiu-lhe uma extensa cauda, e eis o ilustre Bruto, a saltar sobre a mesa, com as formas e as visagens de um rato (ASSIS. Pag. 21).

Viu, também, o gato ir ao encalço do rato e, de tanto correrem, o rato deixar-se cair arquejante e o gato pondo-lhe a pata em cima. E com horror ele observou o corpo do nobre Bruto passar todo ao estômago do divino César. Porém o gato não sobreviveu à vingança: comeu o rato, caiu trêmulo, miou alguns minutos e faleceu. Daí deu-se uma verdadeira epopéia delirante do personagem, digna de ser vista como prelúdio do que viria a ser mais tarde o famoso capítulo “O delírio”, de Memórias Póstumas de Brás Cubas, considerando, é claro, as singularidades de cada narrativa. Mas vamos ao fantástico delírio de Miranda:

De repente, duas luzes surgiram dos restos miserandos daquele par da Antiguidade; duas luzes azuis, que subiram lentamente até o teto; o teto abriu-se e eu vi distintamente o firmamento estrelado. As luzes subiram no espaço. Força desconhecida me levantou também do sofá, e eu acompanhei as luzes até

meio caminho. Depois seguiram elas, e eu fiquei no espaço, contemplando a cidade iluminada, tranquila e silenciosa. Fui transportado ao oceano, onde vi uma concha à minha espera, uma verdadeira concha mitológica. Entrei nela e comecei a andar na direção do oeste. Prossegui esta amável peregrinação de um modo verdadeiramente mágico. De repente senti que o meu nariz crescia desmesuradamente; admirei o sucesso, mas uma voz secreta me dizia que os narizes são sujeitos a transformações inopinadas – razão pela qual não me admirei quando o meu apêndice nasal assumiu sucessivamente a figura de um chapéu, de um revólver e de uma jabuticaba. Voltei à cidade; e entrei nas ruas espantado, porque as casas me pareciam todas voltadas com os alicerces para cima, coisa sumamente contrária à lei das casas, que devem ter os alicerces embaixo. Todos me apertavam a mão e perguntavam se eu conhecia a ilha das chuvas, e como eu respondesse que não, fui levado à dita ilha que era a Praça da Constituição e mais o seu jardim pomposamente iluminado. Nesta preocupação andei até que fui levado outra vez à casa onde se passara a tragédia referida acima. A sala estava só; nem vestígio dos dois homens Ilustres (ASSIS. Pag, 22).

Até este momento, o nosso personagem Miranda acreditava que tudo o que se passara na sala de Jaime era verdade, tanto que, quando no dia seguinte avista o velho no mesmo lugar de sempre, ele pensou o seguinte: “Qual não foi o meu espanto quando lá encontrei vivo e é aquele que eu supunha na eternidade E descobre, pelas palavras de Jaime, que ele havia dormido e provavelmente sonhado pelos efeitos provocados pelo charuto opiado que fumara.

Apesar de ter havido um final esclarecedor, que desvanece os meandros do gênero fantástico explicando-o através das manifestações oníricas do personagem, não devemos nos esquecer do que foi dito em capítulo anterior: apesar da explicação final, o efeito do fantástico se produziu em boa parte da leitura do conto. Sendo um gênero evanescente, a relevância do fantástico em “Decadência de dois grandes homens” é explícita já que Machado utiliza em larga escala recursos do gênero como o caráter insólito, o mistério, o recurso da hesitação do personagem e do leitor, a temática da loucura e a explicação final através das visões oníricas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra do escritor argentino Luis Borges (2008) “A arte narrativa e a magia”, ele nos apresenta a problemática de que a arte romanesca é a própria causalidade. Ou seja, existe a causalidade mimética, aquela cuja imaginação dispõem uma concatenação de motivos que se propõem não diferir daquelas do mundo real.

Para o supersticioso, há uma conexão necessária não só entre um tiro e um morto mas também entre um morto e uma efígie de cera ou a quebra profética de um espelho ou o sal entornado ou treze comensais terríveis (BORGES, 2008, p. 91).

Assim, o *Natural* e o *Mágico*, processos apontados pelo autor, ambos trazem suas especificidades literárias no conto machadiano. O *natural*, que é o resultado incessante de incontáveis e infinitas operações, e por sua vez, o *mágico*, em que suas particularidades profetizam, lúcido e limitado, fazem-se presentes na ficção.

Mesmo com suas especificidades, as duas causalidades fazem-se presentes no con-

to “Decadência de dois grandes homens”. A primeira, *mimética*, encontra-se na narrativa encaixante, onde a grande preocupação encontra-se na simulação psicológica de um narrador obcecado com o estudo de comportamentos humanos diferenciados. A segunda, *mágica*, por sua vez, encontra-se na narrativa encaixada, onde homens podem transformar-se em gato e rato, onde é possível subir ao espaço pela abertura do teto, onde é possível ter uma concha mitológica à sua espera.

Por fim, ressaltamos que a funcionalidade desta especificidade presente no conto machadiano reside no choque do leitor, ao final, quando retorna a narrativa encaixante cuja causalidade é mimética. Ele, o narrador-personagem, conta que vinha vivenciando uma nova realidade de fatos, onde era possível metamorfosear-se, ficar “no espaço, contemplando a cidade iluminada, tranquila e silenciosa” (p. 162), ser transportado ao oceano e lá encontrar uma concha esperando para viagens inenarráveis, viver “amável peregrinação de um modo verdadeiramente mágico” (p. 162). Recém-saídos desta experiência outra, ainda imersos neste universo mágico, desestruturam-se narrador-personagem e leitor diante do choque com o sempre conhecido universo euclidiano da dura lei da natureza.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. 2. ed. São Paulo: Poética, 1993.
- ASSIS, Machado de. **Contos Selecionados**. Vol. I. Rio de Janeiro: Prazo-Livro LTDA.
- BORGES, Jorge Luis. **A arte narrativa e a magia**. In: _____. Discussão. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2008
- CALVINO, Ítalo [Org.]. **Contos fantásticos do Século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CHIAMPI, Irleamar. **O realismo maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- COSTA, Lígia Militz da. **A poética de Aristóteles: Mímese e verossimilhança**. São Paulo: Ática, 1992.
- HOFFMANN, Ernst Theodor Amadeus. **O homem da areia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- LULA, Darlan de Oliveira Gusmão. **Machado de Assis e o gênero fantástico**. Dissertação de Mestrado em Letras (área de concentração: Teoria da Literatura), apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2º semestre de 2005.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. **O Positivismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1943



5

O CURSO TÉCNICO DE MEIO AMBIENTE NO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI: UM ENFOQUE NOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

THE ENVIRONMENTAL TECHNICAL COURSE IN THE MUNICIPALITY OF LARANJAL DO JARI: AN APPROACH ON LOCAL PRODUCTION ARRANGEMENTS

Daniel Melo da Silva Júnior¹

Valéria Castelo Branco de Sousa²

Cleicy Alves de Sousa³

Vanessa Castelo Branco de Souza⁴

Janaína de Nazaré Borges de Freitas²

Ramon dos Santos Martins⁵

Alexandre Maciel Matos⁶

Kelvys Luiz Santos de Figueiredo⁵

Paulo Henrique Trindade Vieira⁷

Nayara França Alves⁸

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-5

- 1 Mestre em Sistemas Ambientais Sustentáveis, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP
- 2 Especialista em Ensino de Física, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP
- 3 Especialista em Educação Especial e Inclusiva, FATECH, Macapá-AP
- 4 Bacharela e Licenciada em Geografia, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP
- 5 Licenciado em Física, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP
- 6 Licenciado em Física, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP
- 7 Bacharel em Engenharia Civil, Centro de Ensino Superior do Amapá, Macapá-AP
- 8 Doutora em Ensino de Ciências Exatas, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP

Resumo

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa realizada no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional. A implantação do Instituto Federal do Amapá, campi Laranjal do Jari, e a sua adequação aos arranjos produtivos locais foi o principal objeto do presente estudo. Foi verificado se o curso técnico em Meio Ambiente satisfaz as expectativas daqueles alunos que, ao buscar qualificação, pretendiam a imediata inserção no mercado de trabalho local, medindo, por meio de amostragem, a real eficácia do curso em sua finalidade de alocar seus alunos ao mercado de trabalho. A pesquisa foi realizada com vinte alunos, dez formados no ano de 2014 e dez formados no ano de 2015, cujo resultado revelou que embora o curso técnico em Meio Ambiente seja considerado de boa qualidade, as empresas instaladas no Vale do Jari não possuem demanda suficiente para absorver a mão de obra qualificada local, sendo que cerca de 95% dos alunos formados no momento da realização da pesquisa não conseguiram inserção no mercado de trabalho na área objeto do curso.

Palavras-chave: Educação Profissional; Arranjos Produtivos Locais; Viabilidade Mercadoológica.

Abstract

This work is part of research carried out in the *Lato Sensu* Postgraduate course in Professional Education. The implementation of the Federal Institute of Amapá, Laranjal do Jari campuses, and its adaptation to local production arrangements was the main object of the present study. It was verified whether the technical course in Environment met the expectations of those students who, when seeking qualification, intended immediate insertion into the local job market, measuring, through sampling, the real effectiveness of the course in its purpose of allocating its students to the job market. The research was carried out with twenty students, ten graduated in 2014 and ten graduated in 2015, the result of which revealed that although the technical course in Environment is considered to be of good quality, companies located in Vale do Jari do not have sufficient demand to absorb qualified local labor, with around 95% of graduates unable to find employment in the area covered by the course.

Keywords: Professional education; Local Production Arrangements; Market Viability.

1. INTRODUÇÃO

O estudo do surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o refazimento do caminho percorrido pelas instituições precursoras da Rede são fundamentais para entendermos os objetivos e finalidades dos Institutos Federais, em especial o Instituto Federal instalado no Amapá.

O início das atividades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá marcou uma fase de grande esperança e euforia pela população do Estado do Amapá, em especial do Município de Laranjal do Jari, que pela primeira vez se defrontava com a oferta de cursos nos diversos níveis de ensino de forma gratuita e de qualidade, custeados pelo Governo Federal.

Porém, apesar da grande mudança perpetrada na educação municipal, que agora conta com cursos em diversas áreas do saber de forma gratuita e acessível a todos que preenchem requisitos para cursá-los, é preciso discutir se o objetivo principal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá tem sido alcançado, incluindo seus formandos no mercado de trabalho local.

Assim, a proposta do presente artigo é verificar se após quase cinco anos do início de suas atividades, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá, Campi Laranjal do Jari, garantiu respostas positivas após a oferta do curso Técnico em Meio Ambiente, ou seja, se de fato as demandas dos arranjos produtivos locais clamavam pela qualificação de profissionais na área de meio ambiente e se aqueles que concluíram o curso foram aceitos pelo mercado de trabalho, significando reflexos positivos galgados pela escolha do curso Técnico em Meio Ambiente pela população do Município de Laranjal do Jari.

2. DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Por intermédio de um decreto presidencial, assinado em 1909 por Nilo Peçanha, surgem as 19 primeiras escolas de aprendizes artífices, instituições precursoras da chamada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com subordinação ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Com o passar dos anos, mais precisamente em 1930, as referidas escolas passam à supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e, sete anos depois, recebem o nome de liceus industriais.

No ano de 1941, o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, e os liceus industriais agora passam a atender pelo nome de escolas industriais e técnicas. Dezessete anos depois, as escolas industriais e técnicas ganham a natureza jurídica de autarquias, e passam a se chamar escolas técnicas federais.

Paripasso, uma rede de escolas agrotécnicas federais vão sendo criadas, no modelo de escola fazenda e sob a supervisão do Ministério da Agricultura, e em 1967 passam ao comando do Ministério da Educação e Cultura, com o nome de escolas agrícolas. Em 1978, as escolas técnicas federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), possuindo características de centros universitários.

Essa modificação realizada pelas escolas técnicas do Paraná, Rio de Janeiro e Minas

Gerais passam, na década de 90, a representar uma tendência acompanhada por inúmeras outras escolas técnicas federais e escolas agrícolas de todo o país, o que deu ensejo à formação da base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994. Entretanto, no ano de 1998, a expansão do sistema nacional de educação tecnológica foi prejudicada em razão da expedição de comando do Governo Federal proibindo a criação de novas escolas federais. Por outro lado, as instituições que davam base ao sistema nacional de educação tecnológica passaram a ser direcionadas, por meio de atos normativos, ao ensino superior e ao ensino médio, remetendo o ensino técnico aos estados e à iniciativa privada.

Não mais com a finalidade de oferecer ensino técnico, essas instituições ofereciam o ensino médio com a finalidade de rigorosa preparação dos alunos para a excelência no ensino superior. Já o ensino superior oferecido passa a ter viés muito mais acadêmico, em especial nos cursos de engenharias e nos cursos tecnológicos profundamente fragmentados.

Posteriormente, no ano de 2004, uma nova fase na educação profissional pode ser verificada, mormente na reorientação de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, na possibilidade de oferta de curso técnico integrado ao ensino médio e a possibilidade de criação de novas escolas federais, o que havia sido vedado no ano de 1998 pelo Governo Federal. Finalmente, após longos debates, em 29 de dezembro de 2008 é publicada a Lei 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada basicamente pelos centros federais de educação tecnológica (Cefet), pelas escolas agrotécnicas e pelas escolas vinculadas às Universidades Federais. A referida Lei também cria e incorpora à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica os institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Este é o estágio atual da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país, e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia representam a nova cara dessa rede. Estas instituições podem atuar em todos os níveis de ensino, como graduação, especialização, mestrado e doutorado, embora tenha como prioridade o nível técnico, seja ele na modalidade integrada ao ensino médio, seja ele na modalidade subsequente. Essa nova fase encontra-se alinhada como política pública capaz de satisfazer anseios por uma educação voltada à inclusão social e a diminuição das desigualdades por meio de uma educação com respostas imediatas para o mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento de soluções técnicas e geração de novas tecnologias capazes de auxiliar o país no seu desenvolvimento e enriquecimento.

Tal visão é compartilhada pelo Professor Eliezer Pacheco (2011, p. 52):

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores, também, a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com àqueles presentes nos currículos formais.

É nesse contexto histórico que os institutos federais se firmaram e apresentam-se como são hoje, experimentaram, embora com outro nome, a fase de uma economia sustentada pelo agricultura, bem como a transição de uma economia pautada no que se

produzia exclusivamente no campo para uma economia agora sustentada pela industrialização tardia que se verificou no Brasil no século XX, sem perder a missão de ofertar rápida resposta para os trabalhadores que dependiam da capacitação e dos diversos setores que dependiam da mão de obra qualificada.

É dessa maneira que os arranjos produtivos locais passam a ditar a atuação dos Institutos Federais na preparação de mão de obra qualificada, independente da vocação econômica da região em que se encontram instalados, podendo ter eixos tecnológicos mais voltados para a economia industrial ou mesmo para uma economia voltada para a produção agrícola ou agropecuária, a depender da vocação da região em que se instalam.

3. IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá foi criado através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a mesma Lei que criou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, o artigo 5º, inciso III, da referida Lei traz o diploma normativo responsável por dar vida ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, através da transformação da Escola Técnica Federal do Amapá em Instituto Federal do Amapá: “Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: (...) III- Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá” (BRASIL, 2008).

É de se anotar que muito embora a Escola Técnica Federal do Amapá existisse como instituição responsável pela oferta de cursos técnicos, no plano da concretude sua atuação não existia, funcionando apenas no papel. Com a criação do Instituto Federal do Amapá, no final do ano de 2008, as atividades relacionadas à oferta de educação profissional e tecnológica passaram a ser planejadas, dando-se início à implantação da instituição, com a construção dos Campus Macapá e Laranjal do Jari e, posteriormente, no ano de 2015, aos Campus Santana e Porto Grande, além da implantação de outros polos avançados ligados aos Câmpus já existentes.

A missão institucional do novo Instituto Federal implantado no Amapá não destoava das apresentadas pelas demais instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, na visão do Professor Eliezer Pacheco se traduz em política pública de variadas finalidades:

A implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de políticas em curso para a educação profissional e tecnológica. Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos, necessariamente, pela expansão da rede federal; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação à distância (Ead); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores, e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (PACHECO, 2011, p.16).

Com as finalidades bem definidas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá nasce, inicialmente, com dois Câmpus: Macapá e Laranjal do Jari. Vale notar

que a Lei 11.892/2008 concedeu aos Institutos Federais autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático- pedagógico e disciplinar, o que permitiu ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá planejar e executar sua expansão, no limite territorial de sua atuação, como pode ser verificado com a criação dos Campi Santana e Porto Grande.

3.1 Da implantação do Campi Laranjal do Jari: um enfoque no curso técnico em meio ambiente

Laranjal do Jari é um município localizado no sul do Estado do Amapá que faz fronteira com o Estado do Pará, sua economia é sustentada pelas empresas instaladas na região denominada Vale do Jari, composta pelos municípios de Almeirim, Laranjal do Jari e Vitória do Jari. A vocação econômica da região é predominantemente industrial com exploração de matéria prima florestal e mineral, como por exemplo a extração do Caulim pela empresa CADAM/SA e da celulose pela empresa Jari Celulose/SA.

A escolha do município para sediar um Campi do Instituto Federal do Amapá ocorrera pela grande relevância das empresas para a economia municipal, além da contrapartida ofertada pelo Município que doou o terreno para a construção das instalações do novo Campi. Os cursos inicialmente ofertados pelo Campi Laranjal do Jari foram selecionados após debates entre os representantes do recém-criado Instituto Federal do Amapá e a comunidade local através de audiências públicas que não contaram com a participação de representantes das empresas, tendo sido escolhido os cursos Técnicos em Meio Ambiente, Secretariado Executivo e Informática para compor as primeiras ofertas pela instituição.

O curso Técnico em Meio Ambiente ofertado no Campi Laranjal do Jari tem por finalidade formar profissional técnico de nível médio na área de Meio Ambiente para trabalhar com coleta, armazenamento e interpretações de dados e documentações ambientais. O Técnico em Meio Ambiente colabora na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais; auxilia na elaboração, acompanhamento e execução de sistemas de gestão ambiental; atua na organização de programas de educação ambiental, de conservação e preservação de recursos naturais de redução, reuso e reciclagem; identifica as intervenções ambientais, analisa suas consequências e operacionaliza a execução de ações de preservação, conservação, otimização, minimização e remediação dos seus efeitos.

4. DA ACEITABILIDADE DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE PELO MERCADO DE TRABALHO DO VALE DO JARI

A implantação do curso técnico em meio ambiente, assim como dos demais cursos, foi consequência das escolhas realizadas em audiência pública feita no Município de Laranjal do Jari, e representou aquilo que a população acreditava ser a qualificação necessária para atuar nas grandes empresas da região. Ocorre que, como dito anteriormente, as aludidas audiências não contaram com a participação de representantes das grandes empresas instaladas no Vale do Jari, a audiência pública refletiu naquilo que a comunidade acreditava ser a maior demanda de trabalho e qualificação para gerar maior e mais rápida empregabilidade.

Entretanto, na verdade dos fatos, o parco conhecimento da população sobre a real demanda apresentada pelas empresas resultou na escolha de um curso que não satisfaz o interesse do mercado de trabalho local, tendo como consequência um baixo índice de

empregabilidade. Não se pode concluir que a qualidade do curso é baixa, ao revés, a alta qualificação dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá reflete em altos índices de aproveitamento educacional, sendo a rejeição do curso causada pela vocação econômica do Vale do Jari e suas demandas específicas por mão de obra qualificada em outros cursos.

Para chegarmos a essas conclusões, foram entrevistados 10 alunos formados no curso técnico em Meio Ambiente no ano de 2014 e 10 alunos formados no ano de 2015, totalizando 20 técnicos em Meio Ambiente. Primeiramente, foi perguntado se atualmente encontram-se trabalhando como técnicos em Meio Ambiente nas empresas do Vale do Jari, sendo o seguinte resultado:

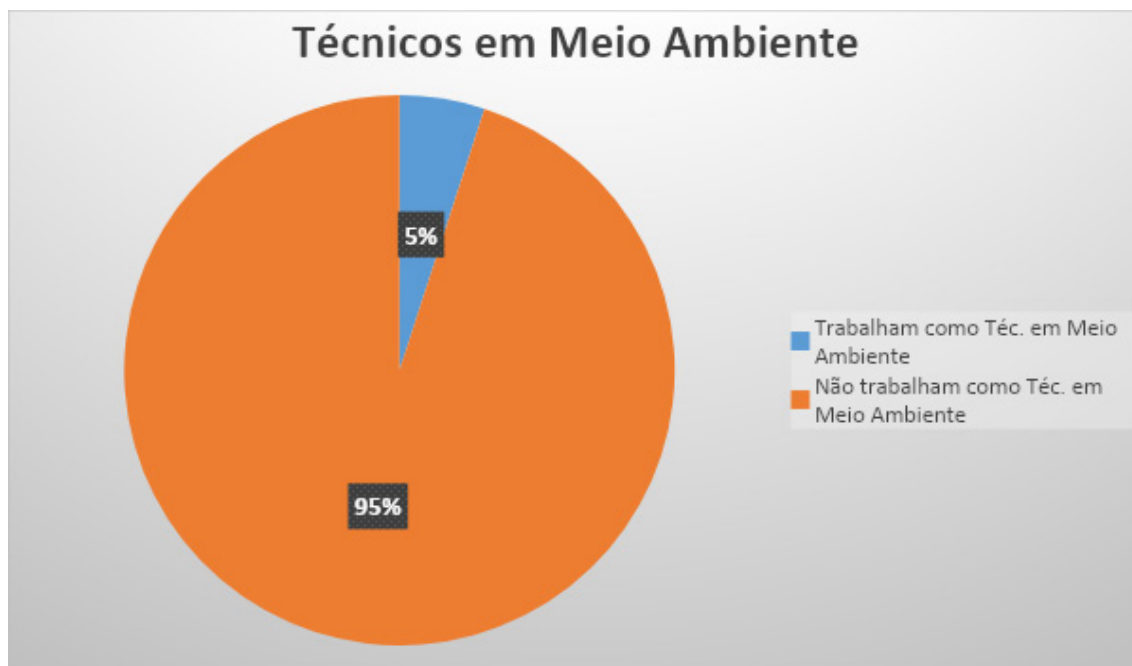


Figura 1. Gráfico do Percentual de trabalhadores egressos do curso técnico em Meio Ambiente.

Fonte: Dos autores, 2023.

Do resultado da pesquisa, verificou-se o baixo índice de empregabilidade dos técnicos em Meio Ambiente formados no ano de 2014 e 2015, e a pesquisa indagou ainda se o curso Técnico em Meio Ambiente ajudou a conseguir emprego em outra área, sendo a resposta a seguinte:

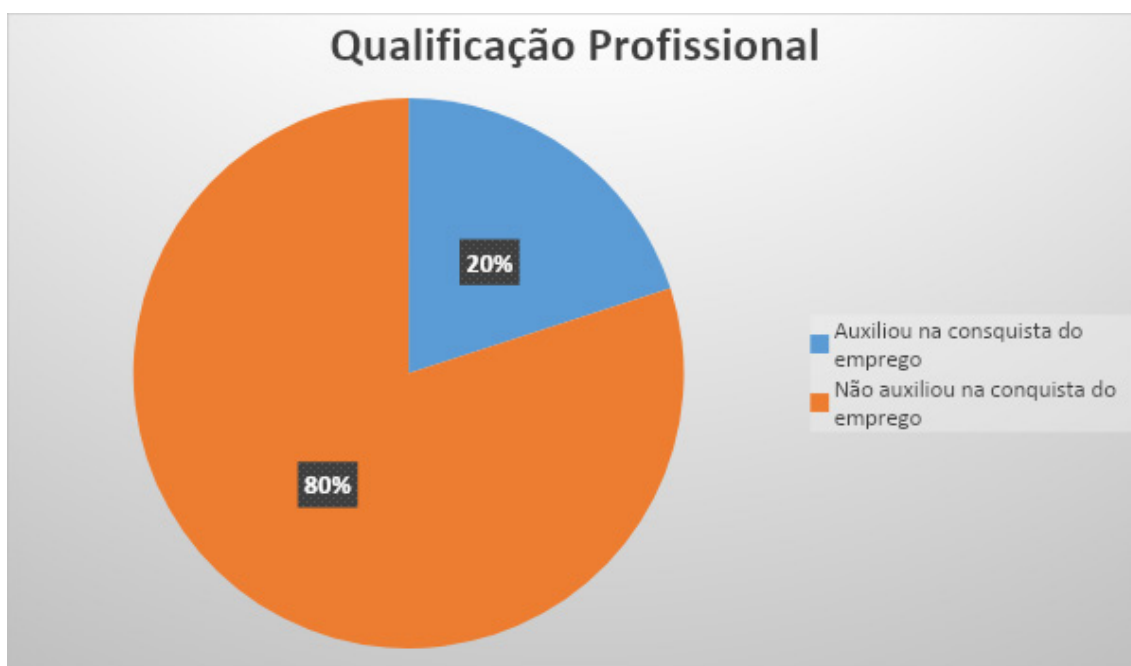


Figura 2. Gráfico da Qualificação profissional.

Fonte: Dos autores, 2023.

Também foi perguntado se os entrevistados voltariam a cursar o curso Técnico em Meio Ambiente e, no geral, o que acharam do curso:

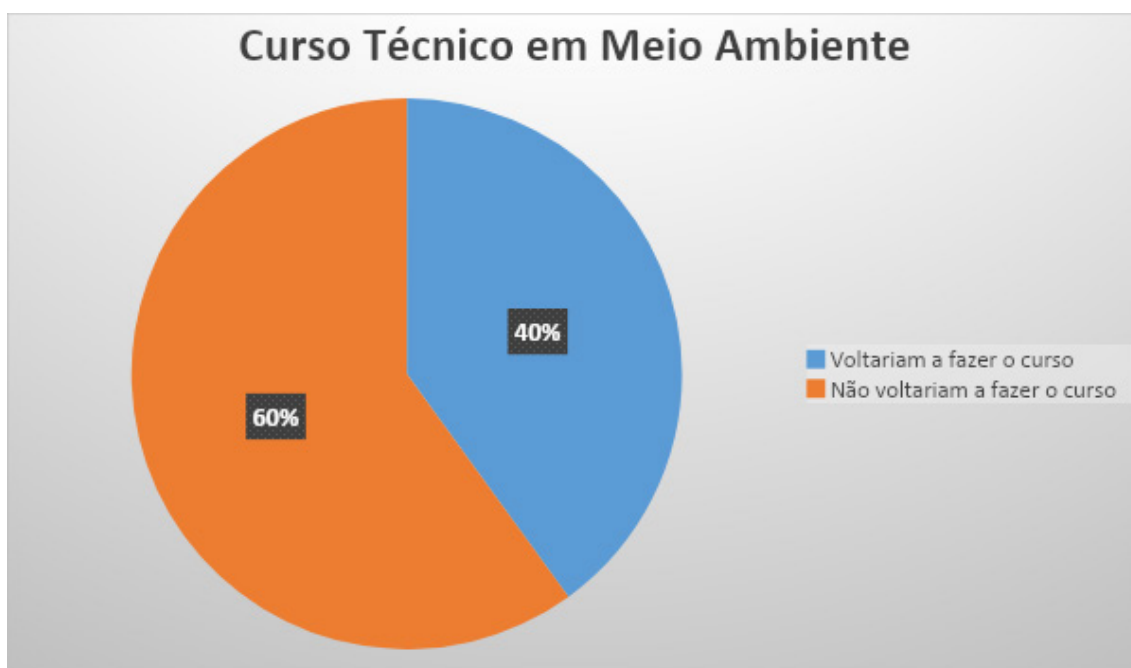


Figura 3. Gráfico do Percentual de entrevistados falando sobre a possibilidade de retornarem para essa área do conhecimento ou não.

Fonte: Dos autores, 2023.

Assim, embora tenham reconhecido a qualidade do curso Técnico em Meio Ambiente, os entrevistados reconheceram a dificuldade de conseguir emprego na área, onde justificaram que as empresas precisam de técnicos especializados em manutenção de equipamentos automatizados e que o curso de Meio Ambiente está mais voltado para a Gestão Ambiental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é possível concluir que a implantação dos Institutos Federais em todo território nacional significou um grande avanço para a educação e a possibilidade de oferta de cursos nos mais variados níveis de ensino repercute no aprimoramento da mão de obra e tem como consequência o desenvolvimento do país.

Entretanto, a oferta do curso técnico em meio ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campi Laranjal do Jari, não atendeu às expectativas do mercado de trabalho local, muito embora a economia esteja alicerçada na exploração florestal e na mineração, áreas ligadas ao meio ambiente.

A resposta para tal fracasso na missão de incluir os novos técnicos em meio ambiente no mercado de trabalho nos parece estar relacionado com a ausência de estudos preliminares dos arranjos produtivos locais, vez que embora as empresas da região atuem na área ambiental, demandam profissionais especializados em áreas mais ligadas à sua atuação específica, como por exemplo a extração do Caulim ou a manutenção dos equipamentos automatizados para a fabricação de celulose.

O fato das escolhas dos cursos terem sido realizadas através de debates com a população e sem a presença dos representantes das empresas situadas no Vale do Jari significou escolhas que não refletiram na real demanda do mercado local.

Por outro lado, o curso técnico em meio ambiente possui um rol de finalidades que poderão, futuramente, auxiliar os municípios do Vale do Jari a se desenvolverem por meios alternativos, como por exemplo a exploração do turismo local ou a instalação de empresas especializadas que absorvam a mão de obra qualificada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campi Laranjal do Jari, muito embora ainda represente uma mera expectativa.

Referências

PACHECO, Eliezer. **Comentários e reflexões sobre a Lei 11.892/2008**. Editora: IFRN, 2009.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Editora: Moderna, São Paulo, 2011.

SENADO FEDERAL. **Lei 11.892/2008**. Disponível: www.senadofederal.gov.br. Acesso em: 20/08/2023.

FINALIDADE do Curso Técnico em Meio Ambiente. Disponível em: www.ifap.edu.br. Acesso em: 25/08/2023.





6

O USO DA LITERATURA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

THE USE OF LITERATURE IN THE LEARNING OF PRESCHOOL CHILDREN

Daniel Melo da Silva Júnior¹

Valéria Castelo Branco de Sousa²

Cleicy Alves de Sousa³

Vanessa Castelo Branco de Souza⁴

Janaína de Nazaré Borges de Freitas²

Ramon dos Santos Martins⁵

Alexandre Maciel Matos⁶

Kelvys Luiz Santos de Figueiredo⁵

Paulo Henrique Trindade Vieira⁷

Nayara França Alves⁸

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-6

1 Mestre em Sistemas Ambientais Sustentáveis, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP

2 Especialista em Ensino de Física, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP

3 Especialista em Educação Especial e Inclusiva, FATECH, Macapá-AP

4 Bacharela e Licenciada em Geografia, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP

5 Licenciado em Física, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP

6 Licenciado em Física, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP

7 Bacharel em Engenharia Civil, Centro de Ensino Superior do Amapá, Macapá-AP

8 Doutora em Ensino de Ciências Exatas, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP

Resumo

Neste trabalho propõe-se o estudo das possibilidades de aprendizagem para crianças da pré-escola, por meio do uso da literatura infantil. Tendo como objetivo central saber até que ponto este tipo de literatura pode contribuir com a sua aprendizagem. Assim, apresentou-se a seguinte questão problema: quais as possibilidades de aprendizagem na pré-escola com o uso da literatura infantil? Sendo o estudo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Dessa forma, observou-se que o contato da criança com a literatura além de se mostrar como um instrumento atrativo e prazeroso oportuniza o trabalho com os valores sociais, culturais, além da possibilidade do autocohecimento, o que favorece o aprendizado da criança.

Palavras-chave: Literatura infantil, Pré-escola, Aprendizagem.

Abstract

This paper proposes the study of learning possibilities for preschool children through the use of children's literature. Having as its central objective to know to what extent this type of literature can contribute to its learning. Thus, the following question was presented: "What are the possibilities for learning in preschool using children's literature?" Being the study developed through bibliographic and documentary research. Thus, it was observed that the contact of the child with literature, besides being an attractive and pleasurable instrument, makes it possible to work with social and cultural values, in addition to the possibility of self-knowledge, which favors the child's learning.

Keywords: Children's literature. Pre school. Learning.



1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é o espaço onde são lançadas as bases necessárias para o desenvolvimento dos indivíduos. E, nesse espaço, o processo de ensino da literatura contribui para o aprendizado, principalmente na educação infantil, visto que é a partir dela que a criança pode conhecer coisas novas, para dar início a construção da sua linguagem, oralidade, ideias, percepções, princípios e sentimentos, tal qual ajudará na sua formação pessoal.

Justamente por isso, o desenvolvimento da literatura infantil como parte integrante do processo de aprendizagem de crianças da pré-escola é relevante, na medida em que, a literatura incentiva o desenvolvimento das habilidades das crianças, pois promove as condições para que elas adquiram novos conhecimentos e novas formas de aprendizagem, desenvolvendo também a sua imaginação, emoção e sentimentos, de forma significativa.

Inúmeros são os fatores que colaboram para que a literatura infantil se faça cada vez mais presente, como por exemplo, o elevado desenvolvimento editorial de produções voltadas para o segmento, à qualidade das obras escritas por escritores brasileiros e as recomendações explícitas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) sobre o desenvolvimento de práticas de leitura. Assim sendo, é fundamental que sejam criados ambientes pedagógicos que sejam favoráveis à leitura, de forma a possibilitarem o lúdico e o significativo para os alunos, buscando estimular o seu prazer por observar, ouvir e refletir. No entanto, a aprendizagem não é garantida apenas com o acesso às obras literárias, são necessárias, portanto, que o professor tenha clareza da sua metodologia com a literatura, buscando promover a construção de novos significados.

O texto literário, portanto, possibilitará ao leitor infantil a interpretação do mundo por meio das suas emoções e sentimentos, possibilitando a ele um infinito acesso ao saber. Há, atualmente, diversos autores que se preocupam com a literatura infantil e dedicam suas obras a esse gênero literário, tais como Coelho (2000), Rego (2001), Zilberman (2005), Rocha & Lopes (2006), Cadematori (2010), Liberatti (2013), entre vários outros.

Dessa maneira, neste trabalho propõe-se o estudo das possibilidades de aprendizagem para crianças da pré-escola, por meio do uso da literatura infantil. Tendo como objetivo central saber até que ponto este tipo de literatura pode contribuir com a sua aprendizagem. Neste contexto, apresenta-se a seguinte questão problema: Quais as possibilidades de aprendizagem na pré-escola com o uso da literatura infantil?

2. LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA

2.1 Origem e evolução da literatura para a infância: referências e marcos históricos

Segundo Freiburger (2010) durante a Idade Média e o Renascimento, algumas obras criadas por padres Jesuítas foram usadas para pregar o cristianismo às crianças, além disso, eram também usadas fábulas que apresentavam narrativas morais e obras com narrativas de conduta exemplar.

Nesse período, de acordo com Zilberman (2003), as crianças conviviam junto aos adultos, testemunhando os processos naturais da existência, como nascimento, doença e mor-

te, além da participação na vida política, nas guerras, nas execuções, entre outros, desta forma, as crianças possuíam lugar estabelecido nas tradições culturais comuns. Nesse sentido, Cademartori (1986, p. 38-39), destaca que “a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação”.

Conforme Rodrigues *et al.* (2013), ainda que existissem manuscritos voltados às crianças, a literatura para a infância nasce a partir de mudanças sociais e de novas concepções sobre criança na Europa, o que levou ao nascimento de uma literatura específica para esse público. Entretanto, não se produzia uma literatura unicamente para as crianças, mas sim adaptações dos contos populares. Quem dá início a essas adaptações é o francês Charles Perrault (1628 - 1703), considerado o pioneiro da literatura infantil. Perrault coletava narrativas populares e lendas da Idade Média e adaptava-as, atribuindo-lhes valores comportamentais da classe burguesa, constituindo os chamados contos de fadas (CADEMARTORI, 1986).

Desta forma, Perrault apresentava histórias da tradição, principalmente para as crianças da corte, onde narrava as em finos versos ou em prosa burilada. Em suas adaptações, Perrault (1628 - 1703) também apresentava um caráter de advertência, onde os personagens que desobedecessem às regras estabelecidas tinham punições. Suas obras também eram caracterizadas por apresentar uma depreciação ao popular e às suas superstições, além de uma preocupação em produzir arte com princípios morais (CADEMARTORI, 1986). Nesse sentido, conforme Coelho (1998), em princípio, as adaptações de Perrault (1967), não era pensada com propósito da criação de uma literatura destinada ao segmento infantil, onde apenas com a publicação dos contos da mãe gansa, é que Perrault (1967) passa a se dedicar inteiramente a uma literatura voltada à criança.

Assim, Perrault (1967) recontou versões imortais como, a bela adormecida no bosque, chapeuzinho vermelho, o gato de botas, as fadas, a gata borralheira, o pequeno polegar, entre outras, fazendo com que todas fossem acompanhadas de uma moral. Segundo Cademartori (1986), a época em que Perrault (1628 - 1703) coletava seus contos, apresentava vastas transformações e contradições sociais, momento após a Fronde, que consistiu em uma guerra civil ocorrida na França entre 1648 e 1653 de oposição ao governo absolutista do reinado de Luís XIV.

Esta época também foi marcada por conflitos entre a Reforma e Contrarreforma e pela ascendência da burguesia como classe social, fato decisivo para a consolidação de instituições como a família e a escola. A origem e evolução da literatura para a infância também está ligada aos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que, no século XIX, efetuaram uma coleta de contos, na Alemanha, e transformaram em literatura infantil (CADEMARTORI, 1986).

Por meio dos contos dos irmãos Grimm (1785 – 1863), as narrativas de fundo popular começaram a ser tratadas e apresentavam uma boa diferença em relação às obras de Perrault (1967), uma vez que não era destinada à leitura da corte e sim a preservação de um patrimônio literário tradicional, e feitas para o alcance de toda a população, com essa finalidade, os contos eram narrados em prosa e numa linguagem bem próxima a linguagem informal (FREIBERGER, 2010).

Entre as obras mais conhecidas dos irmãos Grimm (1785 – 1863) está a Branca de Neve e os sete Anões, João e Maria, os músicos de Bremen e a Bela Adormecida (Coelho, 1998), publicados em 1812 na coletânea contos de Grimm. Entre os anos de 1835 e 1872, foram lançadas as obras do dinamarquês Hans Christian Andersen (1805 -1875) que apresentavam grandes diferenças em relação às de Perrault e dos irmãos Jacob Grimm (1785 -1863) e Wi-

Ihlem Grimm (1786 -1859), pois não eram limitadas a recontação de histórias tradicionais; em suas obras eram apresentadas histórias novas, que seguiam o modelo dos contos tradicionais, mas apresentavam sua marca pessoal e inconfundível, que era apresentar uma visão poética misturada com uma intensa melancolia.

Assim, suas obras literárias, além de contos de fadas recontados, traziam ainda inovações. As suas obras principais foram Polegarzinha (1835), a Roupas Novas do Imperador (1837), o Soldadinho de Chumbo (1838), o Patinho Feio (1843), dentre outras, que apresentavam animais e objetos dotados de saberes e sentimentos (Freiberger, 2010). Outros nomes de grande relevância na origem e evolução da literatura para a infância são: o inglês Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson (1832 - 1898) famoso por ser o criador de Alice no país das maravilhas (1862), o italiano Carlo Collodi, pseudônimo de Carlo Lorenzini (1826 -1890), famoso por haver criado As Aventuras de Pinóquio (1881), o escocês James Matthew Barrie (1860 - 1937), famoso por ser o criador de Peter Pan (1904) e o americano Lyman Frank Baum (1856 - 1919), famoso por haver criado O mágico de Oz (1919).

2.1.1 Origens e Evolução da Literatura Infantil no Brasil

Segundo Rodrigues *et al.* (2013), no Brasil, somente se pode falar em literatura para a infância, após a implantação da Imprensa Régia, no ano de 1808, com a chegada de D. João VI ao país. Nessa época, as obras lançadas eram traduções e adaptações das obras portuguesas. Ainda segundo Rodrigues *et al.* (2013), o escrito Alberto Figueiredo Pimentel (1869 - 1914), foi um dos primeiros autores a fazer adaptações, publicando traduções dos contos de Charles Perrault (1628 - 1703), dos irmãos Grimm (1785 - 1863), e de Christian Andersen (1805 -1875), no final do século XIX.

Pimentel (1869), em suas obras buscava motivar na criança sentimentos do bem, da religiosidade e da caridade, em suas obras destacam-se as histórias da carochinha (1894/1896) e histórias da avozinha (1952). Contudo, o grande incentivo ao gênero infantil foi a obra de Monteiro Lobato (1882 -1948) no ano de 1920 intitulada de “A menina do Narizinho arrebitado”, na qual apresentava um apelo à imaginação, diálogo, enredo, humor e graça e, mais a frente, Lobato (1882), criou muitas outras obras que até hoje cativam milhares de crianças, despertando o prazer e o desejo de ler (Costa, 2005). Segundo Zilberman (2005, p. 23):

A sistemática adotada por Lobato mostrou-se, desde o começo, muito útil. Tal como ocorre nas histórias em série, como as que se conhece na televisão ou das revistas em quadrinhos, o escritor repetia as personagens, de modo que não precisava inventar novos indivíduos a cada vez em que principiava outra narrativa. Era preciso bolar tão-somente aventuras originais para as mesmas pessoas, o que deu certo por uma razão: elas revelam, desde o começo, espírito aventureiro, gostam de aderir atividades desafiadoras, estão disponíveis para o que der e vier. Portanto, trazem consigo a personalidade dos heróis tradicionais, aqueles que habitam os mitos, as lendas, os contos folclóricos, as epopeias, em outras palavras, todas as narrativas ouvidas desde pequenos e recontadas não apenas na literatura, mas em outros meios de comunicação, sobretudo os de massa, como o cinema, a TV, a história em quadrinhos e atualmente os jogos de computador.

Para Cademartori (1986, p. 51):

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista.

Lobato (1882), além de suas obras, também fez adaptações dos contos de Perrault (1628 - 1703), dos Irmãos Grimm (1785 - 1863), e de Christian Andersen (1805 -1875), porém sem muito destaque em relação as suas obras originais. As principais e mais conhecidas obras de Lobato são: *A menina do narizinho arrebitado* (1920), *O Sítio do Pica-Pau amarelo* (1920-1947), *O Saci* (1921), *O Marquês de Rabicó* (1922), *Jeca Tatuzinho* (1924), *Reinações de Narizinho* (1931), *Emília no país da gramática* (1934), *Memórias de Emília* (1936), entre tantas outras (CADEMARTORI, 1986). Contudo, conforme Rodrigues et al (2013) a produção literária infantil brasileira ficou reprimida por um grande período e só a partir da década de 70 é restabelecido esse gênero no país, com a consolidação do mercado editorial.

Assim, surgiram outros autores de literatura infantil como Fernanda Lopes de Almeida (1944) com “*A Fada que Tinha Ideias*” em 1971, Eliardo França com “*O rei de quase-tudo*” em 1974, Machado (1941) com a obra “*História meio ao contrário*” em 1978; Ruth Rocha (1931) com “*Marcelo, marmelo, martelo*” em 1976 e o “*Reizinho mandão*” também em 1978, entre tantos outros autores. (Freiberger, 2010). Neste período, ainda segundo Rodrigues et al. (2013), houve o esforço de se erradicar o analfabetismo, por meio de investimentos na alfabetização de adultos, mediante o Movimento Brasileiro de Alfabetização (1968), que não alcançou resultados positivos. Mostrando que, esses impasses não se resolveriam por meio do letramento de adultos, nem com o fácil acesso ao ensino superior.

Diante disso, foram buscadas novas alternativas, como o investimento no ensino básico, e a valorização do livro como instrumento indispensável para o desenvolvimento intelectual na infância (Rodrigues et al, 2013). Tais fatores contribuíram para a literatura infantil ser vista como importante em relação à educação brasileira. Rodrigues et al. (2013), afirma que, a partir de então:

A literatura infantil passou a ser tema de estudos e seminários, e também surgiram os quadrinhos, produção gráfica destinada às crianças. No âmbito educacional, observam-se esforços dos diversos níveis de ensino, do básico à universidade, propondo a leitura como forma de promover recuperações no sistema de educação [...]. Assim, muitos fatores contribuem para a literatura infantil tornar-se assunto importante em relação à educação brasileira.

Atualmente, a literatura infantil brasileira, apresenta uma grande variedade de histórias, apresentando diversas tendências nas obras, como narrativas só com figuras, narrativas com linguagem manifestada na intertextualidade e metalinguagem, contos de fadas com novas roupagem, obras com estímulo de visões críticas de realidade, humor, poesia, entre outros. Na chamada tendência de contos de fadas com nova roupagem, é observado características atualizadas, a exemplo de a verdadeira história de chapeuzinho vermelho (1992), de autoria de Gwinner, cujo conteúdo apresenta preocupação com o combate aos maus tratos de animais. Um outro exemplo, é a obra *A fada que tinha ideias* (1982), de autoria de Almeida, onde pode-se observar a presença da modernidade e ideias revolucionárias.



Nesse contexto, outra tendência que pode ser observada na literatura infantil brasileira, é o seu propósito de estimular no leitor visões críticas de realidade, como pode ser verificada nas obras *o último broto* (2004), de autoria de Borges, cujo conteúdo apresenta a destruição do meio ambiente, sem deixar de lado, o senso de humor e a poesia. Assim, Frantz (2001; p. 71) afirma que: “Ao mesmo tempo em que a criança ri, sonha e se diverte com a literatura atual, está também não se omite de convidá-la a olhar ao seu redor e refletir sobre o que está acontecendo, bem como fazia o precursor Lobato”.

Na produção literária brasileira para a infância, também encontra-se um aspecto bem acentuado, que cativa e anima a criança, que é o humor, onde se destacam as obras, o menino maluquinho (1980), bichinho da maçã (1982), uma professora muito maluquinha (1995), de autoria de Ziraldo Alves Pinto (1932), bem como, as obras *o pé chato e a mão furada* (1979), *a vaca mimosa e a mosca Zenilda* (1982), *o sapato que miava* (1985), *a gema do ovo da ema* (1988), de autoria de Gostkorszewicz (1932 - 1997). Outra tendência do gênero literário é a literatura poética, tendo como exemplo a obra *Coração não toma sol*, de autoria de Queirós (1944 - 2012).

Conforme Frantz (2001) muitos autores buscam trazer em suas obras literárias as raízes culturais brasileiras, como ocorre nas obras *o Saci e o Curupira* (1985), de autoria de Santos (1941 - 2015) e *a festa no céu* (1999), de autoria de Lago (1945 - 2017). Outra tendência das obras brasileiras é o texto de imagem, onde se busca contar a história apenas com o uso de imagens, o que para Frantz (2001, p.71) “esse tipo de texto é um exercício de liberdade e de criatividade que desafia o leitor a observar, refletir, interpretar, criar e explorar o texto”, como ocorre nas obras *o Erudito* (1988), de autoria de Borges e *a Briga de uma nota só* (1992), de autoria de Guilherme (1938).

Algumas obras destinadas para o processo de alfabetização da criança, seguem a tendência de texto imagem, porém acrescentando algumas palavras (Cademartori, 1986). Já na poesia infantil, destacam-se as obras de autoria de Cecília de Meireles (1901 - 1964), Vinicius de Moraes (1913 - 1980), Roseana Murray, dentre outros autores (RODRIGUES *et al.*, 2013).

2.2 Concepções acerca de Literatura Infantil

As definições sobre o que vem a ser a literatura infantil são variadas e por muitas vezes não consensuais, desta forma, os autores procuram definir a nomenclatura mais apropriada ao gênero literário. Para Fernandes (2004, p. 5) apud Liberatti (2013) a literatura infantil é estabelecida como “um gênero escrito e publicado, se não exclusivamente para crianças, então pelo menos as levando em consideração, incluindo o romance ‘juvenil’ – que é voltado para os leitores jovens e os adolescentes mais velhos”, assim, observamos que, segundo este autor, os leitores centrais deste gênero literário, são as crianças e os jovens.

Já para Meireles (1984), as definições de literatura infantil podem ser divididas em quatro partes:

1. Obras de tradições orais: que eram direcionadas a princípio ao público adulto, e logo depois de reunidas, foram adaptadas ao público infantil; aqui se enquadra as fábulas e contos orais.
2. Obras primeiramente direcionadas para crianças, mas com o passar do tempo passaram a uso comum;
3. Obras originalmente não escritas ao público infantil, mas com o passar dos anos, se tornaram alvo de leitura deste público, onde foram adaptadas ou reduzidas;

4. Obras escritas especialmente para o segmento infantil, com propósito de entretenimento e transmissão de valores morais.

Segundo Cunha (2006, p.70), “a obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto. Difere apenas na complexidade de concepção: a obra será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa”. No entanto, Coelho (2000, p. 29) destaca que “em essência, sua natureza [a da literatura infanto-juvenil] é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança”. Meireles (1984, p. 32) ainda destaca que:

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.”

Neste contexto, observa-se que a literatura infantil pode apresentar um papel multifacetado como uma ferramenta educacional, além de social e ideológico. Conforme Puurtinen (1995) apud Liberatti (2013) além de oferecer entretenimento, a literatura infantil é um excelente instrumento educacional para o desenvolvimento de habilidades de leitura para o segmento infantil. Nessa mesma linha de pensamento Puurtinen (1995, p. 2) apud Liberatti (2013) afirma que, a literatura infantil:

Também é um importante veículo de conhecimento de mundo, ideias, valores e comportamento aceitável. [...] Quando livros infanto-juvenis são traduzidos, talvez seja necessário fazer vários ajustes com intuito de aderir às noções do que é bom e apropriado para crianças, assim como o que é considerado de nível apropriado de dificuldade em determinada cultura alvo.

Já para Rocha e Lopes (2016), o gênero literatura para o segmento infantil, contribui de modo bastante significativo para a criança, uma vez que estas obras contribuem para o desenvolvimento criativo, oportunizando inúmeras bagagens de conhecimento e informação. Para eles (2016, p. 2):

Através das obras literárias a criança adquire recursos importantes para o desenvolvimento de sua fantasia e criatividade. Quanto mais diversificada for a experiência, melhor será a bagagem de que dispõe a imaginação. E com a ajuda dessa imaginação, poderá ampliar sua experiência e alargar seus horizontes culturais, reorganizando sua visão da realidade.

Assim, observa-se que o contato da criança ou jovem com os livros da literatura infantil, possibilitam as mais diversas experiências, e contribuem para o imaginário, para a criatividade e o despertar das emoções. Segundo Cadermatori (2010, p.63):

O livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções.

Deste modo, observa-se que crianças que entram muito cedo em contato com obras literárias, têm a oportunidade de ampliação de seu potencial criativo. Assim, as obras literárias irão fornecer suporte para o desenvolvimento das suas habilidades, fazendo com que a criança se sinta mais confortável e confiante.

3. LITERATURA INFANTIL COMO AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Segundo Piaget (1896 -1980) o conhecimento não é inato, a dialogia entre uma obra literária e a criança, por exemplo, oportuniza a consolidação de um novo saber (BLANCO et al., 2015). Conforme Lima (1984, p. 106 -111) as fases de desenvolvimento da criança segundo Piaget, são:

De 4/5 a 7/8 anos, processa-se na criança a fase intuitiva, em que ela experimenta manipular a realidade através do sistema simbólico, ligando à ação a representação; De 7/8 a 11/12 anos, período que, tradicionalmente, corresponde ao da escola primária, o desenvolvimento atinge a fase de operacionalidade (concreta), em que se realiza a síntese da ação motora e a atividade representada. [...] ações virtuais de reversibilidade, associatividade etc.; De 11/12 anos em diante (adolescência), [...] inicia-se a fase “metafísica” (Piaget) do desenvolvimento mental pela utilização da linguagem (signos socializados), como instrumento de pensamento e guia de ação. Uso da linguagem [...], estritamente, logicizante. [...] Período das ações abstratas (1984).

Para Bier (2004), o contato da criança com a literatura, se apresenta como uma ponte que irá auxiliar o seu desenvolvimento cognitivo, onde está literatura buscará estimular as variadas potencialidades latentes presentes no seu ser. Segundo este mesmo ideal (BIER, 2004, p. 69), este contato da criança com a literatura também irá:

Despertar valores espirituais que estão à espera de impulso; desencadear o sonho, a fantasia, a imaginação e o gosto artístico; levar a criança gradativamente do reino da fantasia para o dos valores concretos que a rodeiam; desenvolver a capacidade expressiva e contribuir para a formação da consciência linguística.

Neste contexto, a literatura infantil no desenvolvimento da criança de 4 a 5 anos, tem, portanto, papel fundamental, visto que, além de ser um instrumento atrativo e prazeroso, na medida em que, por meio da leitura são oferecidas inúmeras possibilidades que colaboram para a compreensão do mundo, ela também proporciona a oportunidade do trabalho com os valores sociais, culturais; ideias e sentimentos, auxiliando no estímulo ao cognitivo e a imaginação, além da possibilidade do autoconhecimento, favorecendo assim, o aprendizado da criança (FONTES; NICOLAU, 2018). Conforme Coelho (2000, p. 29), que discorre sobre a literatura:

No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Desta forma, as obras literárias são recursos que motivarão o conhecimento da criança, dado que, por meio delas, será possível o estímulo de novos pensamentos que irão co-

laborar para a construção de novas vivências. Além do mais, as histórias poderão contribuir de diversos modos no desenvolvimento da criança, pois possibilitam o trabalho de diversos aspectos indispensáveis para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social (FONTES; NICOLAU, 2018).

Ainda, por meio do prazer literário, de maneira lúdica, podemos despertar a curiosidade e a criatividade das crianças, de maneira a ampliar principalmente o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, segundo Coelho (2000, p. 16), os estudos literários, tendem a estimular:

O exercício da mente; a percepção do real e suas diversas significações; a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Dessa maneira, a prática de ensino da literatura deve oportunizar a criança, a capacidade de reflexão sobre os mais diversos assuntos de modo a formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de analisar as mais diversas situações e encontrar várias soluções, uma vez que, quando a criança se relaciona com textos, ela é capaz de refletir, questionar, indagar, ouvir e organizar seus pensamentos.

Deve-se então, estimular a inteligência da criança de modo prazeroso e significativo, sempre buscando a ampliação da sua capacidade intelectual, e o estímulo de sua imaginação (FONTES; NICOLAU, 2018). Por meio das histórias também é possível contribuir para o desenvolvimento social da criança, visto que, a literatura é um instrumento relevante de socialização, ou seja, ela ajuda a criança a ter uma boa compreensão do mundo em que está inserida.

Segundo o DCNEI (2013), sobre a base dos primeiros anos de escolaridade:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence.

Assim sendo, as obras literárias para as crianças são maneiras de representar a sua realidade, pois é possível através delas a exploração de questões sociais consideradas complexas, além do trabalho de valores culturais. É possível também, trabalhar o lado afetivo da criança por meio das obras literárias, ajudando-lhe na compreensão dos seus sentimentos. Neste Contexto, Abramovich (2009 p. 17) afirma que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Deste modo, observa-se que a literatura infantil é uma facilitadora para o aprendizado na educação infantil. O que conforme Cademartori (1994 p.19):

Se, adquirindo o hábito de leitura, a criança passa a escrever melhor e dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a litera-



tura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais.

Deste modo, as histórias oportunizam as crianças a se colocarem no lugar dos personagens, fazendo com que elas se identifiquem com as emoções e busquem soluções para seus conflitos internos, o que colabora com a relação professor/aluno em sala de aula. Em suma, se faz necessário o entendimento de que a criança é um ser em desenvolvimento, e que por meio de suas experiências, ela irá adquirir as suas habilidades e conhecimentos. Neste contexto, a literatura irá proporcionar à criança um aprendizado lúdico, contribuindo para o seu desenvolvimento natural, para isso, se faz necessário, portanto, um direcionamento adequado por parte do professor de obras para cada fase do desenvolvimento da criança.

3.1 Uso da literatura Infantil no ambiente escolar

Desde a pré-escola a criança deve ser auxiliada pela atividade literária em sala de aula, desta forma, cabe ao professor promover diferentes atividades que envolvam a literatura. Pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), é necessário que sejam organizadas situações de aprendizagem envolvendo os mais diversos gêneros textuais, proporcionando ao aluno o conhecimento de características próprias de cada gênero, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita a experiência com os mais variados textos. Conforme Rego (1995) a literatura surge como um caminho para a alfabetização, pois é necessária que se incentive a criança no seu processo de construção e descobertas dos conhecimentos.

Em termos de linguagem, assim como em muitos outros domínios, a criação e a descoberta não ocorrem no vazio, existem convenções linguísticas que a criança necessita dominar. Temos de oferecer-lhes oportunidades de contato com diferentes modelos, contextualizando a língua escrita através de seu uso, mesmo antes de se tornarem efetivamente capazes de ler e escrever. É a partir desse contato que as crianças farão descobertas fundamentais ao seu processo de alfabetização (REGO, 1995, p. 50).

Assim sendo, é observado que este processo, vai muito além de somente ensinar à leitura e escrita a criança, estando relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, estimulando a leitura prazerosa e a leitura em público. Portanto, o professor necessita, sempre que possível, inserir obras literárias durante o desenvolvimento das suas aulas, trabalhando as histórias e a própria atividade de leitura de maneiras diversas a fim de obter melhores resultados.

Além do mais, Gregório Filho (2007), observa que conforme cada etapa do amadurecimento natural da criança, bem como a sua introdução ao universo educacional e grau de aquisição de linguagem verbal e escrita, a criança passará a apresentar um tipo de entendimento e compreensão do texto da obra literária. Gregório Filho (2007) ainda afirma que, em razão disso, é fundamental que o adulto responsável pelo oferecimento de um livro a criança, ou seja, este agente responsável pela introdução do gênero literário esteja sempre atento às estas etapas de amadurecimento, pois disso irá depender a maior ou menor imersão da criança no universo literário-artístico.

3.2 A literatura infantil e a pré-escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) a esse respeito ressaltam que é fundamental que os professores organizem as suas práticas pedagógicas de modo a promoverem em seus alunos, o interesse e gosto pela leitura de histórias. As DCNEI's (2013) ainda afirmam que, os professores necessitam promovam nos alunos:

A familiaridade com a escrita por meio da participação em situação de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor, escolher os livros para ler e apreciar. Isso se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feitos pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.

Assim, a literatura é um diferencial importante na aprendizagem escolar, sendo necessário, portanto, que o professor conduza as atividades visando um melhor processo de alfabetização, buscando familiarizar o seu aluno com os livros e com os aspectos linguísticos, para que a criança consiga analisar o conteúdo das histórias e transmitir o seu conhecimento (REGO,1995). De acordo com Garcez (2004, p.19):

A partir do conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos, poderemos selecionar o texto mais adequado a cada momento de vida dessas crianças. Cada faixa etária observará variantes que podem ser importantes às atenções dispensadas ao texto, à compreensão da história e ao interesse demonstrado pela obra.

Deste modo, é fundamental que o professor sempre que possível, durante o desenvolvimento de suas aulas insira livros do gênero infantil, buscando trabalhar as histórias e a própria leitura de modo diversificado, buscando obter bons resultados. Porém, Rego (1995, p. 54) adverte que:

Na escolha de um texto deve-se, pois, observar a qualidade da criação, a estruturação da narrativa e a sua adequação às convenções do Português escrito. Com isto estaremos garantindo uma oportunidade plena de contato com um uso real da escrita.

Neste contexto, Garcez (2004, p. 20), ainda afirma que “infelizmente a realidade atual mostra que a forma de desenvolver as atividades, a partir de uma história, tem sido a maior vilã dos professores [...]”. Esta fala de Garcez (2004), demonstra uma falta de criatividade por parte do professor para o trabalho com a literatura dentro de sala de aula, que em muitos dos casos se mostram acomodados e não veem significância na realização de atividades de leitura com seus alunos. Para as boas experiências com a literatura na pré-escola, é necessário que os alunos interajam com os mais variados textos, de maneira a possibilitar a eles o entendimento de mundo e a construção aos poucos do seu próprio conhecimento.

Para isso, se faz necessário que o professor elabore critérios que permitirão a ele selecionar obras para o trabalho com as crianças da pré-escola. O uso da prática literária em sala de aula irá contribuir, portanto, com o desenvolvimento natural da criança, colaborando com o seu autoconhecimento, bem como auxiliando-a no processo da sua aquisição de



linguagem, leitura e escrita, permitindo a sua compreensão da sua realidade. Para Saraiva (2001, p.12):

A concepção do método pressupõe ser necessário demonstrar que a leitura constitui fonte de prazer na medida que atende às necessidades de ludismo e da informação da criança. Por meio da literatura o aluno satisfaz essas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica com relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que os textos suscitam.

Portanto, o incentivo à leitura na pré-escola mostra-se essencial ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos. Neste contexto, ao discorrer sobre a importância do trabalho da literatura para a alfabetização da criança, Zilberman (1995, p. 25), destaca que:

Não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente: se está ao seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto.

Ainda segundo Zilberman (1995, p. 26) o uso do livro na escola nasce, “de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico; e de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para realidade do estudante”. Desta forma, é fundamental que o professor ofereça ao longo do processo de aprendizagem, momentos com as obras literárias, para que as crianças as manuseiem, promovendo assim, pequenas bibliotecas, e fazendo semanalmente a troca de lugar dos livros, buscando aguçá-la desta forma a curiosidade dos alunos e retirando o caráter de rotina da atividade. Assim, é essencial que o professor esconda as obras literárias em lugares onde as crianças não encontrem os livros com facilidade, como no meio dos brinquedos, embaixo das mesas, buscando desta forma despertar no aluno o desejo pelo livro. Neste contexto, é fundamental que sempre que possível o professor troque e/ou renove a obra literária, para que sempre haja novas histórias.

Observa-se, portanto, que são diversas as maneiras de apresentar um ambiente escolar mais convidativo para o aluno, bastando fundamentalmente que o professor se motive e esteja atento às diversas necessidades de seus alunos, e compreenda o quanto a obra literária é fundamental para o processo de aprendizagem. Constata-se que crianças que escutam histórias e participam de conversas sobre estes textos, passam a desenvolver repertórios linguísticos mais diversificados e amplos, isso tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

Além do mais, nessas crianças verifica-se uma ampliação no vocabulário, bem como de estruturas sintáticas complexas, e o progresso de variadas habilidades de pensamento e oralidade, por meio da reprodução de textos com particularidades próprias da linguagem escrita. Diversos estudos sobre os primeiros anos de escolaridade, afirmam que a criança que participa de práticas alfabetizadoras com obras literárias escreve textos mais longos e complexos (CARDOSO; SEPÚLVEDA, 2014).

Nesse sentido, conforme Cardoso e Sepúlveda (2014, p.9) “o contato com a literatura pode oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser”. Assim, a literatura é fundamental para a criança desenvolver a sua criatividade e emoções, uma vez que, por meio das histórias as crianças visualizam de modo claro seus sentimentos em relação ao mundo, pois estas histórias trabalham com existências típicas

da infância como o medo, o carinho, a curiosidade, perda. Porém, conforme Muneveck (2010, p.25):

As escolas, os professores muito têm feito para aproximar as crianças dos livros de histórias, tentando despertar nelas o prazer da leitura. Mas tudo será mais fácil se começar na família. Por mais simpáticos e atenciosos que sejam os profissionais do livro, nada substitui a relação afetiva entre pais e filhos no momento da leitura, pois eles são a base da instituição familiar, depende deles que a família tenha boa estrutura.

Assim, a literatura infantil proporciona um espaço lúdico para a criança, favorecendo não apenas, a sua curiosidade, mas também suas descobertas. Assim sendo, é fundamental a participação da instituição escolar, por meio das práticas de leitura desde a pré-escola. Deste modo, se faz necessário que a leitura seja atraente e espontânea para os alunos, não sendo imposta como uma obrigação só para o preenchimento de conteúdo. Pois, como bem coloca Fernandes (2009, p. 47):

[...] o aluno ao ingressar na escola já possui determinados conhecimentos. Mas, ele carece de muitos outros saberes indispensáveis à plenitude de sua vida em todos os sentidos. A criança que inicia a carreira escolar já é um falante, fez uso da linguagem, entende e fala a língua portuguesa. Mas não sabe escrever nem ler os registros verbais escritos. E essa competência ela espera adquirir na escola. Essas são usos novos de linguagem que espera se apropriar.

Em suma, é fundamental que dentro de sala de aula a criança esteja relacionada diretamente com a escrita e a leitura, onde observa-se que as crianças necessitam mais do que apenas exercícios mecanizados e constantes, acerca das obras de literatura infantil, sendo necessário, portanto, que os alunos vivenciem as obras em sua totalidade, como leitores e sujeitos em plena construção humana. Assim, se faz necessário que a literatura seja trabalhada como instrumento atrativo e prazeroso a criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível conhecer a origem da literatura para infância, bem como a sua evolução histórica, e alguns autores que foram fundamentais para o desenvolvimento deste gênero. Este trabalho também possibilitou o descobrimento de fatos que foram determinantes para a concepção de criança que possui-se atualmente, dos quais foram fundamentais para as mudanças significativas na visão da sociedade em relação às crianças, que passaram a ser reconhecidas como seres com características e necessidades diferentes dos adultos. Considerando a importância da temática trabalhada e a sua relevância para uma educação de qualidade, este estudo também oportunizou a construção de um panorama da literatura infantil contemporânea no Brasil, permitindo o conhecimento das diversas produções que os professores possam usar em sala de aula.

Assim, com base no que foi exposto, é possível apontar que o desenvolvimento da literatura infantil como parte do processo de aprendizagem de crianças na pré-escola contribui para a formação integral e o desenvolvimento das crianças, na medida em que a literatura incentiva as capacidades humanas, tais como a imaginação, emoções, raciocínio, sentimentos, entre outros. Assim sendo, foi apresentado que são inúmeras as possibilidades de aprendizagem para as crianças na pré-escola, por meio da inclusão deste gênero

literário no contexto educacional e sua aplicabilidade no processo de aprendizagem escolar.

Deste modo, observa-se, que o contato da criança com a literatura se mostra como um instrumento atrativo e prazeroso, uma vez que, por meio da leitura são oferecidas inúmeras possibilidades que colaboram para a sua compreensão de mundo, oportunizando ainda, dentro de sala de aula a oportunidade do trabalho com os valores sociais, culturais, além da possibilidade do autoconhecimento, favorecendo assim, o aprendizado da criança. Neste contexto, foi observado que a literatura infantil apresenta um papel multifacetado como uma ferramenta educacional, além de social e ideológico, sendo necessário também, o tateio da criança com a obra literária, para que ela aprenda não somente a utilizá-lo, mas também a desfrutá-lo.

Referências

- ABROMOVICK, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione 2009, 174 p.
- BIER, M. L. **A criança e a recepção da literatura infantil contemporânea: uma leitura de Ziraldo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004.
- BLANCO, Vanessa Just; SILVA, William Pohlmann Maria da; SOBIESZCZANSKI Miriam. **A literatura infanto-juvenil sob a perspectiva da psicologia**. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 20, n. 2, jul. dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CARDOSO, Beatriz; SEPÚLVEDA, Angélica. **Literatura na Educação Infantil: Acervos, Espaços e Mediações**. 2014. In: BRASIL.
- CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.
- CADERMARTORI, Lúgia. **O que é Literatura Infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CADERMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 2.ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010.
- COELHO, Neli Novais. **Literatura infantil: teoria análise e didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000. 285 p.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998. Série Princípios.
- COSTA, Marta. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2005.
- CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292p.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1994.
- FONTES, Bruna Carla; NICOLAU, Thiago Ferigati Squiapati. **A literatura infantil e a formação do aluno por meio das fábulas**. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro SP, 5 (1): 67-86, 2018.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. Coleção Educação.
- FREIBERGER, Rita de Cássia Castiglia. **A literatura infantil como aliada ao desenvolvimento da pedagogia de projetos interdisciplinares**. Ed. Porto Alegre, 2010.
- GARCEZ, Sabrina. Contos-da-Carochinha: Literatura Infantil enriquece o processo de ler e escrever. **Revista do Professor**, nº77, p.19-21, 2004.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil / juvenil, sociedade e ensino. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, Campinas, SP: ALB, 2007.

LIBERATTI, Elisângela. **A literatura infanto-juvenil traduzida, o texto não verbal e a purificação.** Revista Escrita. Ano 2013. Número 17. ISSN 1679-6888.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil.** 3^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia.** 2010. 63p. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

REGO, Tereza C.R. **Vygotsky. Uma perspectiva histórica cultural da Educação,** 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, Scheila Leal; ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; SOUZA, Antonio Escandiel de; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; BASSO, Berenice Geschwind. **LITERATURA INFANTIL: ORIGENS E TENDÊNCIAS.** Em: XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul. 2013.

ROCHA, Pedro Albeirice da; LOPES, Robson Vila Nova. **LITERATURA INFANTO-JUVENIL: HISTÓRIA E RE-LAÇÕES COM A PEDAGOGIA.** Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 12 Seção Especial - Dezembro – 2016 ISSN 1809-3264.

SARAIVA, Juracy A. **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira história e histórias.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2003. 190.p

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.





7

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

READING PRACTICES IN HIGH SCHOOL

Lusângela de Menezes Borges Lima¹

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-7

1 Letras - Português e Inglês, Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Nova Lacerda - MT

Resumo

A leitura é uma competência essencial no desenvolvimento pleno dos indivíduos, especialmente dos jovens do ensino médio. Essa fase é crucial para a preparação dos jovens para a vida adulta, enfrentando desafios acadêmicos e profissionais que exigem uma sólida base de conhecimento. Através da leitura, os jovens têm acesso a diferentes culturas, ideias, pontos de vista e experiências de vida, expandindo seu vocabulário, aprimorando sua capacidade de escrita, interpretação, argumentação e pensamento crítico. No entanto, alguns desafios se apresentam nesse contexto, como a falta de interesse e prazer pela leitura, dificuldades de compreensão e interpretação de textos, falta de diversidade de gêneros textuais e falta de formação dos professores na área de leitura. Portanto, é fundamental repensar as práticas leitoras na escola, atualizando-as em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e promovendo uma formação contínua dos professores. Além disso, é importante tornar a leitura uma atividade prazerosa e divertida, utilizando recursos tecnológicos, incentivando a escolha autônoma dos livros, relacionando a leitura ao cotidiano dos alunos e fornecendo feedbacks constantes sobre a leitura. Dessa forma, busca-se promover o interesse pela leitura, formar jovens leitores críticos e apaixonados pela literatura, contribuindo para seu desenvolvimento integral e maior engajamento na sociedade.

Palavras-chave: Leitura, Ensino Médio, Jovens.

Abstract

Reading is an essential skill for the full development of individuals, especially for young high school students. This phase is crucial for preparing young people for adulthood, facing academic and professional challenges that require a solid foundation of knowledge. Through reading, young people have access to different cultures, ideas, perspectives, and life experiences, expanding their vocabulary, improving their writing, interpretation, argumentation, and critical thinking skills. However, some challenges arise in this context, such as a lack of interest and pleasure in reading, difficulties in understanding and interpreting texts, a lack of diversity in textual genres, and a lack of teacher training in the area of reading. Therefore, it is essential to rethink reading practices in schools, updating them in accordance with the National Common Curricular Base (NCB) and promoting ongoing teacher training. Additionally, it is important to make reading a pleasurable and enjoyable activity by using technological resources, encouraging autonomous book choices, relating reading to students' daily lives, and providing regular feedback on their reading. In this way, the aim is to promote an interest in reading, foster critical and passionate young readers, contribute to their integral development, and increase their engagement in society.

Keywords: Reading, High School, Youth



1. INTRODUÇÃO

A importância da prática de leitura no ensino médio é um tema de grande relevância, uma vez que está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes. Neste artigo, abordaremos a problemática dos baixos índices de leitura entre os jovens do ensino médio e destacaremos a necessidade de fomentar práticas que estimulem e valorizem a leitura.

O problema em questão é o fato de que muitos estudantes do ensino médio apresentam pouco interesse pela leitura, seja por falta de acesso a livros, influência das novas tecnologias ou simplesmente desinteresse. Essa realidade é preocupante, uma vez que a leitura é fundamental para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento, bem como para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é destacar a importância da leitura no ensino médio e apresentar estratégias que possam ser adotadas tanto pela escola quanto pela família para estimular o gosto pela leitura entre os adolescentes.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos uma metodologia que envolveu revisão bibliográfica de estudos e pesquisas sobre o tema, bem como análise de experiências práticas de escolas que têm obtido sucesso na promoção da leitura.

A estrutura deste artigo é organizada da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes. Em seguida, abordaremos os principais fatores que contribuem para os baixos índices de leitura no ensino médio. Posteriormente, destacaremos estratégias que podem ser adotadas pela escola e pela família para estimular o hábito da leitura. Por fim, apresentaremos considerações finais sobre a importância de investir na promoção da leitura no ensino médio.

Com a proposta de apresentar um panorama abrangente sobre o tema, espera-se que este artigo contribua para a conscientização sobre a importância da leitura no ensino médio e para o incentivo à criação de políticas e projetos que valorizem e estimulem o hábito da leitura entre os jovens estudantes.

2. DESENVOLVIMENTO

A leitura é a competência essencial do desenvolvimento pleno de qualquer indivíduo, especialmente para os jovens do ensino médio. Nessa fase da vida, os jovens estão se preparando para vida adulta e enfrentar desafios acadêmicos e profissionais que exigirão uma sólida base de conhecimento.

A leitura é a porta de entrada o mundo do conhecimento. Através dela, os jovens têm acesso à diferentes culturas, ideias, pontos de vista e experiências de vida. É por meio da leitura que eles podem expandir seu vocabulário, melhorar capacidade de escrita, aprimorar capacidade de interpretação e argumentação, desenvolver habilidades de pensamento crítico.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e mul-

tissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 73).

A escola desempenha um papel crucial na formação do leitor. Repensar as práticas leitoras e revisitar o projeto político pedagógico, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental para garantir que as práticas docentes estejam atualizadas e alinhadas com as necessidades dos alunos. Conforme observa Lajolo:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham u papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (LAJOLO,1996, p. 28).

Atualmente nota-se que os desafios do jovem do ensino médio em relação às práticas de leitura são múltiplos e complexos; na sociedade contemporânea, na qual a tecnologia e a informação estão cada vez mais presentes, os jovens são constantemente bombardeados por estímulos visuais e áudio, o que pode afetar sua capacidade de foco e concentração nas atividades de leitura.

Segundo Brasil (2003), a escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco.

Com tantas opções de entretenimento e distrações disponíveis, como jogos eletrônicos e redes sociais, muitos jovens não enxergam a leitura como uma atividade prazerosa e relevante para suas vidas. Além disso, a falta de acesso a bibliotecas e de estímulo por parte dos educadores e familiares contribui para essa falta de interesse.

Nota-se também atualmente, bastante dificuldade de compreensão e interpretação de textos. Muitos jovens têm dificuldades em compreender o que estão lendo, seja por falta de hábito de leitura ou por déficits na formação escolar. A falta de letramento faz com que eles não sejam capazes de identificar informações importantes, fazer inferências e analisar criticamente os textos que leem.

Além disso, a falta de diversidade de gêneros textuais no ensino médio também é um desafio. Muitas vezes, os jovens são expostos apenas a textos literários clássicos e acadêmicos, o que pode tornar a leitura monótona e distante de sua realidade. A falta de inclusão de gêneros textuais mais contemporâneos, como a literatura contemporânea, os quadri-nhos e os blogs, pode afastar ainda mais os jovens das práticas de leitura.

O aluno que consegue compreender o que lê, tem mais chances de destacar-se-á nas demais disciplinas escolares; portanto, cabe ao professor se atualizar para que essa prática

ocorra de forma satisfatória. Considerando que o professor desempenha um papel crucial na promoção do amor pela leitura entre os alunos; se o professor é um ávido leitor, ele pode compartilhar sua paixão e entusiasmo pela leitura com os alunos. Isso pode inspirar os alunos a explorar o mundo dos livros e desenvolver um amor pela leitura.

Porém para muitos docentes, despertar o gosto pela leitura muitas vezes acaba sendo uma árdua tarefa. Para a grande maioria dos educadores a mídia pode ser um desafio, já que com o avanço das tecnologias o uso do livro foi deixado de lado.

De acordo com Kleiman (1999), é evidente a necessidade de mudanças nos métodos tradicionais de ensino da leitura. A autora destaca que o ensino motivador pode despertar o gosto pela leitura nos alunos e que a análise palavra por palavra pode limitar a interpretação do aluno. Além disso, ela menciona que o foco excessivo nas regras gramaticais pode prejudicar o desenvolvimento crítico do aluno.

Kleiman (2004) também ressalta a importância da formação profissional dos professores na área de leitura. A falta de conhecimento sobre os resultados de pesquisas sobre leitura pode afetar negativamente a qualidade do ensino.

Para Barcellos (2005) A escola, muitas vezes, ainda segue um modelo antiquado e precisa se adaptar às mudanças trazidas pela mídia. É essencial que os educadores estejam atualizados com as informações das mídias e saibam como integrá-las às disciplinas de maneira eficaz. Isso pode enriquecer o trabalho pedagógico e servir como um recurso de apoio e motivação para os alunos.

Além disso, a promoção da análise de bons textos é fundamental para o desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos. A leitura e a análise de textos de alta qualidade podem ajudar os alunos a melhorar suas habilidades de leitura e escrita, além de estimular o pensamento crítico.

Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil- 4ª edição publicada em 2016 pelo Ibope a pedido do Instituto Pró-livro, com uma amostra de 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, aponta que o brasileiro lê em média 4,96 livros por ano sendo 2,43 inteiros e 2,53 em partes, de acordo com a pesquisa 30% dos entrevistados nunca comprou um livro. Segundo a pesquisa apenas 28% gostam de ler no tempo livre e 85 % preferem ver televisão e 76% não tem o costume de frequentar bibliotecas, dos entrevistados 48% disseram que possuem dificuldades de leitura como falta de interpretação e leitura muito lenta. 26 Dos participantes da entrevista 21% têm alguma relação com a área de educação (é professor ou trabalha/trabalhou na área de educação), 84% foram considerados leitores e 16% não leitores, dos educadores entrevistados 50% não leu nenhum livro no ano da pesquisa (2015), 4% não lembram e 2% não souberam responder. Quanto à relação do professor com a leitura, 63% afirmaram que tinha gosto pela leitura, 31% gostam pouco e 6% não gostam e apenas 3% não possuíam livros em casa. A pesquisa revela que uma grande porcentagem de professores não possui hábito de leitura, porém, para que os alunos se sintam motivados para leitura é indispensável que o educador demonstre esse interesse, já que o docente é responsável pela elaboração, planejamento e desenvolvimento de atividades que promovam o hábito de leitura; uma vez que o educador desempenha um papel crucial na promoção do amor pela leitura entre os alunos. Se o professor é um ávido leitor, ele pode compartilhar sua paixão e entusiasmo pela leitura com os alunos. Isso pode inspirar os alunos a explorar o mundo dos livros e desenvolver um amor pela leitura.

Segundo Guilherme (2013), é essencial que tanto os alunos quanto os professores se envolvam ativamente com a leitura. Os professores, em particular, devem se familiarizar com as obras destinadas ao público infantil e jovem. Isso permitirá que eles expandam gradualmente seus parâmetros de comparação, formem opiniões sobre suas leituras e es-

tabeleçam suas próprias expectativas. Essas expectativas, por sua vez, servirão como base para a avaliação de qualquer nova obra que descobrirem.

A formação continuada é uma excelente maneira para os professores se atualizarem e se desenvolverem profissionalmente. Isso pode incluir a participação em workshops, seminários, cursos online e grupos de estudo. Essas atividades podem ajudar os professores a adquirir novas estratégias de ensino, se atualizar sobre as últimas pesquisas em educação e leitura, e encontrar maneiras de integrar a leitura em suas práticas de ensino.

O fato é que o professor é figura fundamental no processo de formação do leitor. É ele, o principal mediador de leitura da vida da criança. É quem apresenta aos alunos um repertório variado de texto, traz o que está na narrativa para o plano real, estabelecendo conexões entre a vida do personagem e leitor (RUBIN; JORDÃO. 2015, p. 46).

Em suma, estimular as práticas de leitura entre os alunos requer a adoção de novas estratégias e metodologias. Tornar a leitura prazerosa, utilizar recursos tecnológicos, incentivar a escolha autônoma dos livros, relacionar a leitura ao cotidiano e fornecer feedbacks são algumas das formas de engajar os estudantes nessa atividade tão importante. O professor tem um papel fundamental nesse processo, sendo um exemplo e um incentivador da leitura, contribuindo para formar jovens leitores atentos, críticos e apaixonados pela literatura.

Nesse sentido, é fundamental que seja repensado o processo de ensino e aprendizagem de leitura nas práticas escolares. Assim, “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (ANTUNES, 2010, p. 36).

Existem diversas estratégias e metodologias disponíveis que podem colaborar no processo de despertar o interesse pela leitura; uma das estratégias mais eficazes é tornar a leitura uma atividade prazerosa e divertida. Para isso, o professor pode organizar sessões de leitura em voz alta, em que ele mesmo ou um convidado especial leem um livro aos alunos, tornando a experiência mais envolvente. Além disso, o professor pode incentivar a criação de clubes do livro, nos quais os alunos se reúnem para discutir histórias, compartilhar recomendações e debater temas literários.

Outra estratégia é utilizar recursos tecnológicos, como tablets e e-books, para atrair a atenção dos alunos. A inclusão de elementos multimídia, como imagens, vídeos e áudios, pode tornar a leitura mais interativa e dinâmica. Além disso, o uso de aplicativos e plataformas digitais específicas para a leitura, que oferecem jogos, quizzes e desafios relacionados aos livros, pode criar um ambiente estimulante e motivador para os estudantes.

Além disso, é essencial que o professor seja um exemplo e um incentivador da leitura. Ele pode compartilhar suas experiências literárias favoritas com os alunos e recomendar obras que despertem o interesse deles. Além disso, é importante promover a escolha autônoma dos livros pelos estudantes, permitindo que eles explorem diferentes gêneros, autores e temas. Dessa forma, eles poderão encontrar livros que realmente lhes interessem e queiram ler.

Também é importante criar atividades de leitura relacionadas ao cotidiano dos alunos, de modo a tornar a experiência mais significativa. Por exemplo, o professor pode propor a leitura de jornais e revistas para discutir temas atuais ou incentivar os estudantes a lerem livros sobre assuntos que estejam nas rodas de conversa da escola ou do bairro. Isso possibilita que os alunos percebam a relevância da leitura em seu dia a dia.



Ademais, é fundamental que o professor forneça feedbacks constantes sobre a leitura dos alunos, reconhecendo seus esforços e suas conquistas. Realizar debates literários, questionários e produções de texto relacionadas às leituras feitas pelos estudantes são algumas maneiras de avaliar e incentivar seu progresso.

Em suma, a prática da leitura no ensino médio tem uma importância fundamental na formação dos jovens na atualidade. Além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a interpretação de texto e a análise crítica, a leitura possibilita um contato mais amplo com diferentes realidades, estimula a criatividade e a imaginação, e aprimora a linguagem e a comunicação. Portanto, é necessário que seja incentivada e valorizada como parte essencial do processo educativo, garantindo um futuro mais preparado e consciente para os jovens; promovendo assim um desenvolvimento integral e um maior engajamento na sociedade; tais como: serem capazes de analisar e questionar informações, tomar decisões fundamentadas e contribuir de forma ativa e responsável para o desenvolvimento social e político da sociedade.

3. CONCLUSÃO

Diante da importância da prática da leitura no ensino médio, é evidente a necessidade de estratégias eficazes para incentivar os alunos a desenvolverem o hábito de ler. Ao utilizar recursos tecnológicos, como imagens, vídeos e áudios, pode tornar a leitura mais interativa e dinâmica. Além disso, o uso de aplicativos e plataformas digitais específicas para a leitura, que oferecem jogos, quizzes e desafios relacionados aos livros, pode criar um ambiente estimulante e motivador para os estudantes. Além disso, a figura do professor como exemplo e incentivador da leitura, aliada à autonomia na escolha dos livros pelos alunos, contribui para que eles encontrem obras que lhes interessem de fato. As atividades de leitura relacionadas ao cotidiano dos alunos e os feedbacks constantes sobre sua progressão são fundamentais para tornar a experiência mais significativa e valiosa.

Nesse sentido, é imprescindível que a leitura seja valorizada como parte essencial do processo educativo, proporcionando aos jovens uma formação mais integral e consciente. Ao desenvolver habilidades de interpretação de texto, análise crítica, criatividade, imaginação, linguagem e comunicação, os estudantes estarão preparados para enfrentar os desafios do futuro. Além disso, a leitura os capacita a analisar e questionar informações, tomar decisões fundamentadas e contribuir ativamente para o desenvolvimento social e político da sociedade.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino, os educadores e a sociedade como um todo reconheçam a importância da leitura no ensino médio e invistam em estratégias eficazes para estimular esse hábito nos jovens. Ao fazê-lo, garantiremos um futuro mais preparado, engajado e consciente para nossos estudantes, assim como um desenvolvimento social e político mais promissor para todo o país.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br) Acesso em: 01 de novembro de 2023

FARIAS, Fabíola Ribeiro. A educação literária na formação de adolescentes e jovens. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 11-21, 2019.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução

da educação. **Educação & sociedade**, v. 29, p. 687-715, 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. **Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento (s) Dourados: Ed. UFGD**, p. 37, 2011.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 272-283, 2012.

SOUSA, Tátylla Michelle Alves de. **Contribuição do professor para o despertar do interesse pela leitura**. 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18537> acesso em: 10 de novembro de 2023.





8

PROJETO DE ENSINO EM LICENCIATURA EM HISTÓRIA

TEACHING PROJECT IN HISTORY DEGREE

Francilene de Oliveira Melo¹

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-8

¹ Licenciatura em história, Universidade Pitágoras Unopar, São Luís - MA

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de ensino irá abordar a importância da aprendizagem da história local para a formação de uma consciência cidadã por parte dos estudantes, de forma a também valorizar a história de suas comunidades, dando a eles a sensação de serem sujeitos históricos atuantes no contexto em que vivem.

A cidade de Petrópolis, com tantas construções históricas pertencentes a pessoas importantes no cenário nacional do século XIX e XX e um passado que está intimamente ligado a importantes fatos da história do Brasil, como por exemplo o período monárquico, é um verdadeiro campo de estudo que possibilita um acúmulo de conhecimento que consecutivamente atribui aos alunos um senso de cidadania.

Seu passado remonta as viagens de D. Pedro I a Minas Gerais na qual tentava conter revoltas pós independência, cuja primeira data é 1822. Era uma viagem longa que necessitava de muitas paradas por conta do território montanhoso. Uma delas se dava na Fazenda do Padre Correia, atual bairro de Corrêas, onde o imperador e sua comitiva paravam para descansar e se abastecer para uma longa viagem. Percebendo o quão agradável era o local resolveu comprar a fazenda vizinha, chamada de Córrego Seco, com o objetivo de construir ali uma residência para sua família. Em consequência da abdicação de 1831, esse projeto só seria concretizado por seu filho, D. Pedro II, que não só construirá o palácio, mas fundará uma cidade em 1843.

Seu principal monumento, o antigo palácio de verão do Imperador Dom Pedro II, transformado em museu em 1940, é conhecido como um ícone do período imperial brasileiro, revelando diversos aspectos não só da história como também dos hábitos e costumes da sociedade do séc. XIX.

Apesar do fácil acesso a esse acervo, muitos alunos e professores não valorizam ou não conhecem a potencialidade educadora de tal monumento. Como um patrimônio cultural de Petrópolis o público escolar local deve conhecê-lo de forma a valorizá-lo e mesmo se apropriar de seu ambiente, preservando sua memória, valorizando a história local e compreendendo os grandes acontecimentos do Brasil Império.

O Projeto de Ensino “O Brasil Imperial e Petrópolis” visa justamente essa aproximação e integração dos alunos com a história de sua cidade. A fonte utilizada será o acervo do Museu Imperial. Trabalharemos aspectos do surgimento da cidade, que começa com a vinda de D. Pedro I, a compra da fazenda do Córrego Seco, terminando com o Segundo Reinado e a Proclamação da República, em 1889.

1.1 Tema

O projeto de ensino “O Brasil Imperial e Petrópolis” é de grande importância para criação de uma identidade local e nacional, possibilitando assim que os alunos tenham conhecimento de fatos que aos poucos caem no esquecimento da população. Em Petrópolis para onde olhamos temos contato com a história, seus casarões em estilo vitoriano e neoclássico não são só belos como também pertenciam a pessoas que tinham papel direto na história política do Brasil. O foco é mostrar para os estudantes como a cidade de Petrópolis estava ligada diretamente ao Império. Além da aprendizagem é importante também a integração com os locais históricos. Atualmente muitos temas ligados ao ensino de história focam em fatos atuais e acabam deixando de lado temas do séc. XIX. que ainda assim são

muito atuais.

A história do Brasil às vezes é taxada como chata, repetitiva e monótona, justamente pela falta de atenção que ela merece, ao contrário do que muitos dizem a história brasileira é rica e multicultural, a intenção do projeto é fomentar a curiosidade dos estudantes a descobrirem suas origens e de sua cidade, assim enriquecendo sua cidadania. Petrópolis é pioneira em alguns aspectos, importante no cenário político nacional, conhecida internacionalmente e admirada por muitos brasileiros, por isso é importante cada vez mais aprimorar e indagar os alunos a perpetuarem essa história de forma coesa e responsável. O primeiro degrau está no ensino.

2. JUSTIFICATIVA

Quando vivemos em uma cidade cercada de história, com inúmeros monumentos relevantes, temos uma tendência a esquecer de sua real importância e não os valorizar, pois infelizmente acaba se tornando algo banal em nossa rotina. No contexto do mundo contemporâneo estamos gradativamente nos esquecendo da importância de se conhecer e valorizar as tradições históricas tanto do país quanto do local onde moramos.

Com o crescente enfoque ao contexto internacional que tem acontecido em sala de aula, a história do período monárquico no Brasil vem sendo negligenciada pela educação nas últimas décadas. Muitos professores nem sequer conhecem a história de sua cidade, dando apenas ênfase aos acontecimentos externos e com uma perspectiva eurocentrista. Isso faz com que os alunos acabem se desinteressando por temas nacionais, considerando-os “chatos” ou de menor relevância.

É preciso que haja então um projeto que recupere o interesse na história nacional, englobando a valorização do aspecto local igualmente. Nosso projeto visa justamente resgatar a memória do Brasil Império, com enfoque na história local de Petrópolis, auxiliando o aluno, não só a compreender a história do país como também a estabelecer uma identidade nacional, dando a eles uma verdadeira visão da história da cidade, além de inseri-la em um contexto nacional mais amplo, fomentando também a cultura local.

O conteúdo do Projeto se enquadra nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e possibilita uma ampla pesquisa, devido ao grande número de fontes que temos disponíveis na cidade de Petrópolis. A fonte escolhida, o acervo do Museu Imperial, é de fácil acesso, contando não só com uma grande coleção de artigos materiais sobre o período imperial como também uma excelente biblioteca com materiais bibliográficos sobre o tema.

Não tem sido desenvolvido em Petrópolis nenhum projeto direcionado para os moradores, havendo uma carência de informações nessa área. Muitos deixam de visitar os pontos turísticos da cidade ou sabem algo de como ela foi formada, mesmo ela tendo sido palco de importantes etapas da história do Brasil. O projeto poderá fornecer uma possibilidade leve e proveitosa de que os alunos, possam se interessar mais pelo local onde vivem, estimulando um conhecimento mais profundo sobre nossa realidade.

3. PARTICIPANTES

O público no qual se destina este projeto de ensino são os alunos do 2º ano do Ensino Médio.

4. OBJETIVOS

O Projeto possui três objetivos específicos a serem atingidos:

1. Compreender o período do Primeiro e Segundo Reinado no Brasil, contemplando desde a Independência até a Proclamação da República, esclarecendo os fatos que desencadearam esses eventos;
2. Promover a observação e análise do período imperial através do acervo do Museu Imperial de Petrópolis, proporcionando ao aluno uma aprendizagem e vivência completa;
3. Valorizar a história local, relacionando-a com os fatos da história geral do Brasil, para que haja a construção de uma erudição e cidadania.

5. PROBLEMATIZAÇÃO

O período Imperial do Brasil ocorreu de 1822 a 1889, tendo recentemente sido alvo de uma diversificada literatura, que vai desde textos históricos a romances pouco confiáveis. De fato, pensar em um passado imperial pode suscitar uma série de fantasias no imaginário da população. Em contrapartida esse conteúdo não tem sido adequadamente trabalhado em sala de aula, em parte devido ao próprio desconhecimento e interesse dos professores de história, que tem demonstrado uma maior predileção pela história contemporânea.

Ao estudarmos esse assunto com seriedade nos deparamos com diversas questões, que podem e devem ser levadas para a sala de aula e debatidas com os alunos. Primeiramente, ao abordar o tema da transição entre o período colonial e a independência do Brasil, podemos nos questionar: por que nosso processo foi tão diferente dos outros que aconteceram na América Latina? Para responder essa questão temos que voltar no tempo e explicar as próprias diferenças no processo colonizador, como, por exemplo, a relação entre o Estado Português e Espanhol. Todos os outros países da América Latina, com exceção do México, que também teve uma monarquia, buscavam sua independência para se transformarem em repúblicas, respondendo aos anseios de sua população geralmente inspiradas nas ideias iluministas. No Brasil, ao contrário, tivemos uma transferência de poder de pai para filho, mantendo o sistema basicamente inalterado.

Seguindo na linha do tempo nos deparamos com o governo do Imperador D. Pedro I, marcado por revoltas populares e insatisfação geral. Temos que levar para a sala de aula o questionamento sobre o contexto dessas manifestações, pensando o porquê do governo ter tido tantos problemas, de forma a não conseguir se sustentar por 10 anos, estendendo os conflitos até o Período Regencial.

Após o golpe da maioria, assume o governo D. Pedro II, com apenas 14 anos de idade. Podemos nos questionar como sua personalidade e seu amor pelas artes e educação influenciou seu governo. A verdade é que apesar de algumas questões críticas com as quais ele teve que lidar e a guerra do Paraguai, seu governo foi marcado por uma calma e estabilidade, além do grande desenvolvimento das artes que aconteceu graças a seu patronato. Seu reinado durou 49 anos e pode ser considerado um dos mais longos da história. Porém, mesmo com seu esforço por fazer o melhor para o Brasil ele se viu deposto e exilado com toda a sua família, em consequência da Proclamação da República em 1889. Podemos nos perguntar: por que ele foi não só forçado a sair do poder, como até 1921, nenhum de seus descendentes poderia pisar em terras brasileiras? Para explicar essa ques-



tão temos que entender o papel do símbolo do monarca no imaginário nacional, além de contemplar os verdadeiros motivos pelos quais foi proclamada a república.

Em relação à visita ao museu em si, muitas questões poderão ser incitadas, como, por exemplo, quais eram realmente as peças que pertenciam originalmente ao palácio e quais foram posteriormente transferidas para lá. São questões que estimulam ao aluno uma observação mais minuciosa dos objetos aprendendo a identificá-los adequadamente. Além disso, podemos propor questões sobre como a família imperial utilizava aquele espaço e qual a história do próprio prédio, seus usos e transformações pós-1889.

É fundamental que a exposição do acervo, os guias e professores, sejam capazes de relacionar os temas e objetos nela contidos a situações, experiências e objetos familiares aos alunos, suscitando questões pertinentes que poderão ser aproveitadas para um trabalho posterior em sala de aula. Aprender em museus deve ser uma experiência espontânea e prazerosa. Visitar instituições museológicas é um hábito que deve ser cultivado, de forma a estimular a curiosidade e o desejo de conhecimento.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

A história do Brasil Imperial não é relevante somente por uma questão de conhecimento sobre os fatos, mas tem extrema importância, pois nos auxilia a compreender o nosso atual contexto e certos aspectos da nossa realidade política, como, por exemplo, a difícil distinção do público e do privado na esfera governamental. Nosso projeto tem embasamento teórico nas obras dos historiadores Raimundo Faoro e José Murilo de Carvalho, que destrincharam de forma brilhante e detalhada a vida e a política do período imperial. Apoiamos-nos também em apontamentos do seu biógrafo Pedro Calmon. Do ponto de vista do uso das fontes, nos baseamos nos trabalhos de Marcella Lopes Guimarães, Denise C. Stuart e Ricardo de Aguiar Pacheco.

O fim da nossa colonização, através da proclamação da Independência com o grito do Ipiranga em 1822, revela-se muito diferente de todos os outros processos da América Latina, consistindo não de uma resposta a real reivindicação do povo, mas sim de uma continuidade do poder, uma vez que este permaneceu no seio na família Bragança. O historiador José Murilo de Carvalho confirma isso quando nos diz que,

Ao estudarmos o Brasil do século XIX deparamos com um fato de cuja importância os contemporâneos brasileiros tinham consciência mais nítida do que os analistas posteriores. Trata-se da grande diferença verificada na evolução das colônias espanhola e portuguesa da América que tão profundamente afetaria o futuro dos países da região (1996, p.11).

Essa diferença se revelaria crucial para o desenrolar dos acontecimentos posteriores. O governo de D. Pedro I, que teve início em 1822, caracterizou-se por uma série de revoltas populares, grandes insatisfações e mesmo pressões internas das elites. Ao dissolver a Assembleia Constituinte de 1823 deu início ao processo de “divórcio político” com a nação (CARVALHO, 2008, p.11). Em meio a tanta insatisfação, no começo de 1831 o imperador foi buscar apoio em Minas Gerais, sendo recebido, porém, com hostilidade por todas as cidades em que esteve. Diante desse fato ele mencionou a possibilidade de abdicação, o que viria a ocorrer ainda naquele ano. Segundo o autor Raymundo Faoro, a política de D. Pedro I era uma política “de cúpula, incapaz de conciliar as correntes discordantes e mal soldadas, sobretudo incapaz de resolver o problema da unidade nacional” (2009, p.330).

No momento de sua abdicação seu filho e herdeiro D. Pedro II contava apenas com 5 anos de idade, não tendo evidentemente condições de governar o país. Teve início então o chamado Período Regencial, que foi igualmente permeado por instabilidade política e insatisfação popular. Nos anos que separam a abdicação de seu pai e sua tomada efetiva de poder em 1840, D. Pedro II foi educado para ser o governante e príncipe perfeito. Tinha uma rotina de estudos bastante rigorosa, crescendo sem contato com a família (sua mãe Maria Leopoldina havia falecido quando ele tinha apenas um ano) ou amigos. Em 1840, foi dado o chamado Golpe da Maioridade, levando D. Pedro II, com apenas 14 anos, ao poder total do Brasil. O país passava por uma grande crise econômica, política e financeira.

Ao assumir o trono, D. Pedro II herdara de seu pai não só o poder, mas o desejo de construir um palácio afastado do Rio de Janeiro. Em 1822 D. Pedro I havia adquirido a Fazenda do Córrego Seco, que ficava no caminho entre o Rio de Janeiro e Minas Gerais. Tinha como objetivo construir ali o Palácio da Concórdia. Com sua abdicação de 1831 o projeto ficou estagnado, até que D. Pedro II assume o poder.

Ao receber como herança a fazenda adquirida por seu pai, D. Pedro II começa na região a construção de um palácio em estilo neoclássico, que viria a ser não só a residência de verão da família como o local preferido do Imperador. O local a ser construído o Palácio foi escolhido por D. Pedro II e sua esposa Teresa Cristina durante uma de suas viagens em 1845. O palácio de Petrópolis era mais alegre e despojado que todos os outros utilizados pela família. Foi terminado em 1862, com ajuda do mordomo Paulo Barbosa e decorado pelo pintor Araújo Porto Alegre. Em volta da construção do palácio desenvolveu-se a cidade de Petrópolis, cuja fundação data de 16 de março de 1843. Seu desenvolvimento não se deu de forma desordenada e instintiva, como a maioria das cidades do país, mas foi devidamente planejada pelo Major Koëler, que em seu projeto estipula de forma rígida os planos para a urbanização da cidade, a geologia de Petrópolis sempre muito complexa. Foram chamados colonos alemães para auxiliar na construção da cidade e formar sua população, muitos vieram de uma região da Alemanha chamada Renânia. Em 1854, devido à construção da estrada de ferro, podia-se chegar em Petrópolis em 4 horas.

O governo de D. Pedro II se diferenciou muito do de seu pai. Raymundo Faoro nos diz que: “O segundo reinado, visto na distância de um século, oferece uma visão harmônica e elegante, enganadoramente monumental no quadro estilizado” (2009, p. 389). Apesar da calma interna, o Imperador teve que lidar com algumas questões sérias como a Questão Christie, Questão Religiosa, a Guerra do Paraguai, e por fim a abolição da escravatura. Os primeiros anos de reinado foram marcados por uma certa insegurança, devido à juventude do imperador. Com o tempo foi ganhando mais experiência e confiança, mostrando-se como um governante cioso de suas obrigações e de sua autoridade. Amava as viagens e o conhecimento, sabendo falar fluentemente mais de 8 idiomas. O Imperador sempre dizia que se pudesse seria professor, pois não conhecia função mais nobre do que guiar novas consciências para o futuro. Porém, o que mais chama a atenção no caráter de D. Pedro II é o seu intenso amor pelo Brasil e uma real vontade de fazer o que fosse melhor para a nação, mesmo que isso não agradasse a todos. Seu governo pode não ter sido perfeito do ponto de vista analítico, mas trouxe alguns avanços que foram justamente os motivos de sua deposição, como o fato de colocar sua filha Isabel como regente do trono, o que chocou os políticos machistas da época, e as leis abolicionistas, que visavam abolir a escravatura de forma gradativa, para impedir uma guerra civil entre os fazendeiros e os partidários da abolição.

Em 1889 a situação entre a monarquia e a oposição era crítica. Segundo Faoro:

Nesse segundo semestre do ano de 1889, só havia na arena o governo, insciente de que representa a monarquia, e o Exército. Para o último, voltam-se, em busca de aliança, os adversários do regime e do gabinete. Diante da debilidade da monarquia, confinada ao imperador enfermo, à herdeira inviável, aos políticos sem fé, acelera-se o risco do velho sistema partidário, demolitório na oposição e obediente no governo (2009, p.562).

No dia 15 de Novembro de 1889, D. Pedro II encontrava-se no Palácio de Petrópolis, quando recebeu a notícia da Proclamação da República. Ele havia governado o país por 49 anos. Ele e a família foram para o Rio de Janeiro, onde embarcaram com destino a Europa. O imperador viveu exilado na França até 1891, quando morreu em consequência de uma pneumonia. Seu corpo repousava sobre um travesseiro contendo terra do Brasil. Posteriormente seu corpo, junto com o da esposa Teresa Cristina, da filha Isabel e seu marido Conde D'Eu, foram trazidos ao Brasil e enterrados na Catedral São Pedro de Alcântara, em Petrópolis. O biógrafo Pedro Calmon nos fala:

Ninguém vai a Petrópolis, sem visitar, na Catedral, a capela que lhe exhibe o mausoléu. Não é um mito, é um homem. Brasileiro, servidor público, agraciado pelo regime que o derrubou com os vencimentos de presidente da Nação, estranho às coisas que dividiram, instalado nas coisas que unificaram (...) É uma figura que passa, ou antes, não passou. Porque se sobrepôs ao tempo; e dele falamos hoje como se fosse de ontem sua presença. (1975, p.2)

Após a Proclamação da República foi feita uma auditoria para determinar quais eram os bens da nação, que deveriam ser apropriados pelo novo governo, e quais bens poderiam ser considerados particulares da família imperial. O Palácio de Petrópolis enquadrou-se na segunda opção. O prédio foi alugado e lá funcionaram dois colégios. Em 1940 o presidente Getúlio Vargas determina a aquisição do prédio pelo governo, transformando-o então no Museu Imperial. Por meio de decreto ele traz para a cidade de Petrópolis todas as peças relevantes do período imperial, mesmo as que não pertenciam originalmente àquele palácio, fazendo com que o acervo do Museu seja ainda mais rico e mais amplo do que a simples conservação do espaço e utensílios utilizados pela família, tornando-o uma das principais fontes de estudos dos historiadores especialistas no tema do Brasil Império.

Visitar museus e exposições não é simplesmente um ato ilustrativo do conteúdo dado em sala de aula, com um simples aspecto de professor transmissor e aluno receptor. Os museus são locais com grande potencial educativo, onde é possível ter contato com obras de arte, artigos de época, até mesmo bibliotecas com material raro, possibilitando um verdadeiro desenvolvimento da noção do que é patrimônio histórico e cultural.

Segundo a autora Marcella Lopes Guimarães, os museus são espaços privilegiados de armazenamento da cultura material, existindo de vários tamanhos e com os mais diversos acervos. Os museus oferecem ao público, e ainda mais ao estudante devidamente orientado, diferentes formas de experimentar e vivenciar o passado. Em seu livro *Capítulos de História: o trabalho com fontes*, ela comenta sobre a importância do Museu Imperial de Petrópolis como fonte de produção de conhecimento:

O Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), não leva o visitante a se encantar com civilizações antigas, mas a riqueza da cultura material guardada ali certamente leva, mesmo o mais meramente interessado pela história, a vivenciar outro tempo. O mobiliário – mesinhas, trono, cama com dossel, poltronas...; os instrumentos musicais que a família imperial apreciava; as roupas, as joias, os quadros, revelam um tipo de sociabilidade de corte que o Brasil não tem mais, todavia que faz parte do nosso passado, de formações de instituições

presentes hoje em nossa vida (2012, p.148).

A visita a um museu revela ainda um outro aspecto interessante e de grande potencial a ser trabalhado pelo professor, já que a experiência de cada um que visita o espaço irá diferir conforme suas experiências e conceitos prévios. Cada um irá compreender e absorver aquilo que está exposto com um caráter diferenciado, sendo uma ótima oportunidade de trabalhar o conhecimento e vivência prévios do aluno.

Em um artigo para a Revista de História da Biblioteca Nacional, a autora Denise C. Stuart, nos alerta para as modificações que as demandas da atualidade têm provocado nos museus. Ela diz que,

Após transformações significativas verificadas ao longo do tempo, o século XXI acena com dois grandes desafios para os futuros diretores de museus: potencializar o papel educativo dessas instituições no desenvolvimento da sociedade e enfatizar seu valor social num mundo cada vez mais globalizado e desigual. Alguns passos já vêm sendo dados nessa direção. Um deles é a adaptação das ideias de um educador ilustre, Paulo Freire – inspirada no seu conceito de “palavra geradora” –, para o ensino de História a partir dos objetos. (2007, s/p)

Os Museus são espaços de interação, observação e reflexão, sendo um excelente campo para a construção de uma identidade. Ao longo do século XX ocorreram mudanças significativas no conceito e nos objetivos dos museus, originando novas formas de comunicação e integração entre eles e a sociedade. Tradicionalmente voltados para as coleções, passaram a dialogar com um público mais amplo e diversificado, ao mesmo tempo em que buscaram estabelecer uma relação mais estreita com as comunidades locais (STUART, 2007). Os museus transformam-se então em espaços muito mais amplos do que simplesmente o prédio do acervo material. Atualmente a maior parte dos museus permite, a partir da digitalização de seu acervo, um acesso ainda mais amplo àqueles que estiverem interessados em aprender.

Os museus são essencialmente locais de educação, seja no sentido de transmitir informações ou construir identidades. Servindo tanto ao ensino de conteúdos factuais como contribuindo também para a própria construção do conhecimento histórico escolar, além de estimular a pesquisa e o pensamento crítico por parte dos alunos.

O autor Ricardo Aguiar Pacheco nos alerta que a utilização do museu como fonte de pesquisa vai muito além da visitação propriamente dita. Demanda na verdade um bom planejamento e uma metodologia adequada, sendo importante mobilizar a atenção dos estudantes para a atividade, e utilizar posteriormente a experiência vivida na visitação como mais uma ferramenta em sala de aula para outras atividades didáticas. Muitas escolas utilizam as visitas em museus como um simples passeio ou atividade de campo, porém, segundo Pacheco isso não dá o adequado tratamento a atividade. Ele diz que: “atividades neste formato são interessantes, mas no mais das vezes produzem uma massa muito grande de informações que acabam não sendo sistematizadas pelo aluno (PACHECO, 2012, p.69).

Podemos dizer que a utilização dos museus como fonte de produção de conhecimento vem crescendo a cada dia. Cada vez mais os professores estão se interessando por trabalhar de modo mais amplo com seus alunos, fugindo do conceito tradicional do professor que apenas transmite um conteúdo pronto para o seu aluno, como se esse não trouxesse igualmente conhecimentos e experiências que interfiram na aprendizagem.



O trabalho com visitação a museus permite justamente aproveitar esses conhecimentos prévios dos alunos, estimulando seu interesse pelo tema e permitindo a ele não só uma apreensão de conteúdo, mas sim uma pesquisa onde ele será também observador e descobridor, tendo como consequência a formação de sua identidade enquanto cidadão.

Um adequado trabalho didático-pedagógico que contempla uma visitação a um museu requer alguns cuidados por parte do professor. É importante que ele conheça o espaço a ser visitado, seu acervo, seu tema e suas potencialidades. É imprescindível que seja feita uma preparação com os alunos, conversando com eles a respeito do tema da visitação, de seus objetivos, ressaltando certos aspectos que devem ser observados durante a visita. É evidente que a experiência da visitação deve ser trabalhada posteriormente em sala de aula, de forma a observar como o conteúdo foi apreendido pelo aluno e quais observações ele tem a fazer.

No caso do Museu ser na própria cidade onde se situa a escola a experiência se torna ainda mais abrangente, como é o caso do nosso projeto, permitindo fazer uma inter-relação com a história local, item cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

8. METODOLOGIA

O Projeto de Ensino será realizado em 10 aulas assim divididas:

- Aula 1: Iremos conversar com os alunos sobre seus conhecimentos prévios sobre o período do Brasil Império. Verificaremos o que eles conhecem sobre a cidade de Petrópolis. Abordaremos o conceito de Império e Monarquia, que consiste em um sistema de governo baseado no poder hereditário de um único indivíduo, que possui dever não só político como também sagrado perante a sociedade. Em seguida, explicaremos a transição do Brasil Colônia para o Brasil Império, abordando suas diferenças e continuidades.
- Aula 2: Vamos entender como foi o início da construção do Estado Nacional Brasileiro. Estudaremos o período que veio após a Proclamação da Independência até 1831. Vamos conversar sobre como foi o Primeiro Reinado. D. Pedro I aparece sempre nos livros tradicionais como o herói da independência. Na verdade, o Primeiro Império foi um período de grande violência política. D. Pedro I era um governante autoritário, que não admitia nenhuma espécie de crítica a si ou a seu governo.
- Aula 3: Falaremos sobre o Período Regencial, o Segundo Reinado e a Proclamação da República. Após a abdicação de D. Pedro I, o Brasil vivenciará o Período Regencial, em que Regentes governariam o Brasil até que o Imperador tivesse idade suficiente. O Período Regencial foi extremamente tumultuado. Com o golpe da maioria em 1840, D. Pedro II assume o trono aos 14 anos de idade.
- Aula 4: Falaremos sobre a história de Petrópolis e a construção do Museu Imperial. A História de Petrópolis está intimamente ligada com o História do Brasil.
- Aula 5 e 6: As aulas serão dedicadas a uma entrevista com o diretor do Museu Imperial, Maurício Vicente Ferreira Júnior. Maurício é funcionário do Museu há mais de 30 anos. É formado em História, sendo, além de diretor, professor da Universidade Católica de Petrópolis. As perguntas feitas durante a entrevista foram elaboradas previamente pelos alunos e devem contemplar desde aspectos do tema histórico já debatido em sala de aula, além de curiosidades sobre o Museu, sobre D. Pedro II e sua família, os objetos e a história do prédio.

- Aulas 7 e 8: As aulas serão dedicadas a visitação do Museu Imperial. O acervo do Museu conta com variados itens de vestuário, móveis, quadros e peças que permitem uma compreensão dos hábitos sociais do Brasil Império no final do séc. XIX. Na parte do arquivo e biblioteca o Museu conta com uma série de documentos, fotografias e livros originais do período. O setor de Educação, responsável pelo relacionamento entre as escolas e o Museu oferece um guia especializado, além de materiais sobre o palácio e a história da cidade, como o Almanaque Petrópolis. A visita será realizada pelo próprio professor, com o apoio desse guia. Antes da visita será entregue aos alunos um questionário com uma série de perguntas, que serão respondidas através da observação das peças do Museu. Explicaremos como é feita a distinção entre as peças que realmente pertenciam ao palácio e quais foram trazidas posteriormente.
- Aula 9: Na aula promoveremos um debate sobre a visita no Museu. Conversaremos sobre as impressões que os alunos tiveram, suas observações e curiosidades. Abriremos um espaço para que os alunos possam tirar suas dúvidas. Corrigiremos juntos os questionários passados anteriormente.
- Aula 10: A aula será dedicada à aplicação de uma prova. Essa prova não terá um caráter classificatório. Consistirá de questões sobre os temas abordados durante todo o Projeto de Ensino, sendo uma forma de verificar a aprendizagem dos alunos.

9. CRONOGRAMA

Etapas do Projeto	Período
1. Planejamento	O planejamento do projeto se dará num total de 1 semana, onde serão pensadas estratégias para a execução sem prejudicar o calendário escolar.
2. Execução	A execução terá o período de 4 semanas, onde o tema será abordado em 10 aulas, sendo elas teóricas, debates e visitas à campo.
3. Avaliação	A aula 10 será dedicada à aplicação de uma prova. Essa prova não terá um caráter classificatório. Consistirá de questões sobre os temas abordados durante todo o Projeto de Ensino, sendo uma forma de verificar a aprendizagem dos alunos.

10. RECURSOS

O presente Projeto de Ensino necessitará como recurso material:

- Xérox para os questionários propostos;
- Meio de locomoção para levar os alunos até o Museu.

Como recursos humanos:

- Pessoa responsável por conduzir o meio de locomoção que levará os alunos até o museu;
- Professor responsável e 2 auxiliares para a organização durante a visita;
- Guia de apoio, pertencente ao Museu Imperial;



- Presença do diretor Maurício para a execução da entrevista prevista nas aulas 5 e 6.

11. AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados em cinco diferentes momentos durante a execução do projeto. Primeiramente observaremos a frequência, participação e atenção deles durante as 10 aulas, avaliaremos suas observações feitas após a pesquisa solicitada na aula 4. Levaremos igualmente em consideração a elaboração das questões para a entrevista realizada nas aulas 5 e 6. A avaliação também será feita mediante um questionário elaborado previamente em sala de aula, cujas respostas serão encontradas ao longo da visitação no Museu. Por fim, será realizada uma prova contemplando os temas abordados durante as aulas. A avaliação deve ser qualitativa, formativa e diagnóstica.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração do projeto de ensino “O Brasil Imperial e Petrópolis” pude observar como é importante estimular os alunos a florescerem a sua cidadania. Um dos benefícios de se estudar história é a de ter a capacidade de refletir sobre o passado e como ele ainda interfere no presente, por isso devemos ser atuantes e não deixar essa chama se apagar. Através da memória de um país ou de um local criamos nossa identidade e alimentamos nossa erudição, o conhecimento é passado adiante e assim construímos uma sociedade mais forte e educada. Sabendo a história e a importância de Petrópolis surgem novos horizontes, o leque de conhecimento se abre para outras histórias. Talvez uma das maiores dificuldades nesse caminho seja eliminar os “achismos” que os alunos tenham sobre determinados assuntos, que muitas vezes são perpetuados pelo senso comum de forma descomprometida. Tendo uma concepção pessimista os alunos podem desenvolver um desinteresse pelo assunto, a ideia do projeto é justamente o contrário, é de mostrar que a história de Petrópolis no contexto do Império era cheia de novidades, personalidades ilustres que contribuíram para o progresso e história do Brasil. Foi gratificante executar esse projeto tendo como principal esforço o resgate e a manutenção de nossa história.

Referências

- BARMAN, Roderick J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. Ed UNESP, São Paulo, 2005.
- CALMON, Pedro. **História de D. Pedro II**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. vol. 1–5.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume Dumará, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. **D. Pedro II: ser ou não ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FAORO, Raimundo. **Os donos do Poder**. São Paulo: Globo, 2001.
- GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História: o trabalho com fontes**. Curitiba: Aymarã Educação, 2012.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar. O Museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. Florianópolis: **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n. 2, pp. 63 – 81, jul./dez. 2012.
- STUART, Denise C. **Museus: emoção e aprendizagem**. Revista de História. 2007. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/museus-emocao-e-aprendizagem>. Acesso em 01 out. 2023



9

LET'S TALK IN ENGLISH: O USO DA PLATAFORMA DE VÍDEOS DIGITAIS (TIK TOK) NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORALIDADE DA LÍNGUA INGLESA COM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUÍS-MARANHÃO

LET'S TALK IN ENGLISH: THE USE OF THE DIGITAL VIDEO PLATFORM (TIK TOK) IN THE DEVELOPMENT OF THE ORAL COMPETENCE OF THE ENGLISH LANGUAGE WITH STUDENTS OF THE SIXTH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL IN SÃO LUÍS-MARANHÃO

Rayssa Baldez Rosa Ewerton¹

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-9

¹ Letras - Português e Inglês, Unopar, São Luís- Maranhão

Resumo

O presente artigo trará uma breve discussão sobre a importância e o destaque que a língua inglesa ganhou ao redor do mundo, e as possibilidades geradas por seu domínio e compreensão em vários âmbitos. A presente proposta também traz um breve recorte sobre os processos de aprendizagem e aquisição de uma língua adicional, e os fatores que influenciam nas suas respectivas construções, para dessa forma apresentar as habilidades que compõem o ensino da língua inglesa, e especificar os condicionantes que influenciam para a habilidade oralidade ser a que os estudantes mais apresentam dificuldades. Dessa maneira, este artigo irá analisar a influência das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, e como seu uso e acesso contribui para desenvolvimento da oralidade do idioma inglês, com estudantes do ensino fundamental anos finais.

Palavras-chave: Educação, Oralidade, Língua Inglesa.

Abstract

This article will discuss the importance and prevalence of the English language worldwide and the benefits of mastering it in various fields. We will also touch on the processes of learning and acquiring a second language, and the factors that affect them. The aim is to highlight the skills that make up English language teaching and identify the conditions that make oral proficiency challenging for students. Lastly, we will analyze how information and communication technologies can enhance the teaching and learning process and contribute to developing English language skills among students in their final years of elementary school.

Keywords: Education, Orality, English Language.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado *Let's talk in english: O uso da plataforma de vídeos digitais (tik tok) no desenvolvimento da competência oralidade da língua inglesa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental em São Luís-Maranhão*, irá abordar como o acesso e a utilização das metodologias ativas contribui para o desenvolvimento da competência oralidade, instituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo o processo de aquisição de uma língua adicional, de maneira dinâmica e natural.

Este artigo trará uma breve discussão sobre a importância e o destaque que a língua inglesa ganhou ao redor do mundo, e as possibilidades geradas por seu domínio e compreensão em vários âmbitos. A presente proposta também traz um breve recorte sobre os processos de aprendizagem e aquisição de uma língua adicional, e os fatores que influenciam nas suas respectivas construções, para dessa forma apresentar as habilidades que compõem o ensino da língua inglesa, e especificar os condicionantes que influenciam para a habilidade oralidade ser a que os estudantes mais apresentam dificuldades.

Dessa maneira, este artigo irá analisar a influência das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, e como seu uso e acesso contribui para desenvolvimento da oralidade do idioma inglês, com estudantes do ensino fundamental anos finais.

2. AS DIFICULDADES DO DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nos atuais parâmetros sociais, a língua inglesa é considerada a mais falada ao redor do mundo, ela se tornou, o que Rajagopalan (2014) chama de “língua-mundi”. Dessa forma é considerada uma língua de comunicação internacional, amplamente difundida no âmbito dos negócios e acordos políticos, e por isso, com base em Anjos (2016) é considerada uma língua sem fronteiras, e diante dessas configurações ganhou um status de superioridade e domínio entre as nações.

Ter o conhecimento, e conseqüentemente o domínio do inglês vem atrelado a um processo de regalias, de acordo com a visão imperialista, que se refletem em: melhores oportunidades profissionais; maiores salários; uma maior capacidade de comunicação e construção de novos vínculos e parcerias.

Contudo existe uma dualidade intrínseca na aquisição da língua inglesa, de um lado a exigência de ter o domínio desse idioma e posteriormente, melhores oportunidades de vida, e do outro o déficit da aquisição dele, pois somente uma pequena parcela da população mundial tem algum conhecimento de inglês e suas variantes.

De acordo com British Council (2014) somente 5,1% da população brasileira afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês, mesmo havendo um maior acesso à língua por meio das redes sociais e outros meios de comunicação, e contato com pessoas falantes do inglês, a utilização da língua inglesa pelos brasileiros não é tão proporcional quanto a essa exposição.

Essas dificuldades em dominar esse idioma perpassa pela educação pública brasileira, segundo Quisen (2015) o ensino do inglês não é considerado fundamental para formação do estudante, acaba sendo visto como uma disciplina curricular de menor relevância



na grade curricular, por isso acaba se tornando uma área resumida a atividades simples e somente complementares.

Associado a esse paradigma da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, existem outros fatores que influenciam na defasagem dela. De acordo com Silva (2011) a escassez de recursos nas escolas, o medo de cometer erros e a falta de vocabulário contribuem para o desinteresse dos estudantes, e conseqüentemente afastamento do estudo desse idioma.

No processo de ensino de outra língua, são trabalhadas as quatro habilidades: fala, escrita, escuta e leitura, e dentre elas acaba sendo a oralidade que os estudantes possuem mais bloqueios, devido a necessidade de exposição, através da fala, que é diferente da sua materna, o que acaba gerando inseguranças e certos desconfortos.

Um dos fatores para essa situação é o fato das escolas regulares se fixarem em atividades que apenas estimulam a leitura e a interpretação textual e, a memorização de regras gramaticais básicas, e acabaram colocando em segundo plano a prática da oralidade. De acordo com Silva (2015) são exceções no planejamento curricular atividades que estimulem o exercício da fala, e tentem engajar os estudantes para tal prática.

Diante dessa configuração surgem ferramentas aliadas ao processo de ensino-aprendizagem, as chamadas TICs (tecnologias de informação e comunicação), que tem intuito de ajudar professores e discentes na construção educacional. Elas contribuem para o engajamento dos estudantes, mediante o incentivo destes à pesquisa e à elaboração de seus trabalhos e ajudam o docente na construção de aulas dinâmicas e participativas.

3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: OS BENEFÍCIOS DO DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA

As mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos, pelos novos arranjos políticos e negociações econômicas produziram a necessidade de formas de comunicação rápidas e objetivas, facilitando a transmissão e troca de conhecimentos e informações, e dentro desse paradigma o inglês acabou se tornando um importante veículo nesse processo. De acordo com Anjos (2016) a língua inglesa ganhou status de língua franca, rompendo barreiras territoriais e culturais, unindo nações e assim alçando interesses globais.

Ter o domínio do idioma inglês possibilita ao cidadão global vantagens profissionais e financeiras tais como: aumento salarial e ocupação de cargos superiores e de destaque no mercado de trabalho, como ressalta Anjos (2016):

Aprender essa língua e dominá-la para engajar-se em discussões contemporâneas deixou de ser diferencial para ser necessidade profissional, acadêmica e social e cotidiana; por ser uma língua global que localmente manifesta-se em diversas esferas sociais (ANJOS, 2016, p.114).

A aprendizagem da língua inglesa além de ser um diferencial, e ter um status de superioridade, possibilita o rompimento de barreiras culturais, assim como a diminuição das diferenças entre os diversos povos, e conseqüentemente, permite o indivíduo ter um olhar para o outro de maneira mais empática e natural. A Base Nacional Comum Curricular, ou, BNCC (2019) considera essa língua facilitadora do processo de interculturalidade, ou seja, ela contribui para uma maior aproximação e similaridade de outras dinâmicas culturais, sociais e políticas, promovendo o respeito às diversidades, além de identificar como elas

estão presentes nas diferentes práticas de linguagem.

O acesso a língua inglesa traz benefícios também para o desenvolvimento cognitivo e social do estudante, e uma de suas vertentes é na contribuição do processo de multiletramentos, que proporcionam ao sujeito desenvolver inúmeras possibilidades de adquirir conhecimentos e ressignificar conceitos e teorias, como aborda a BNCC (2019):

[...] no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BNCC, 2019, p. 242).

O processo de compreender e ter contato com uma segunda língua traz inúmeros aspectos construtivos para o indivíduo, mas antes é necessário fazer um recorte teórico-metodológico de como ocorre esse processo. Existe uma dualidade presente entre o processo de aprendizagem e o processo de aquisição de uma segunda língua, já que a aprendizagem é condicionada pela motivação e vontade de ter domínio de outro idioma.

De acordo com Wilkins (2015) esse processo parte da possibilidade de o estudante fazer escolhas e construir o conhecimento de maneira livre e natural, fugindo de técnicas de memorização e padrões de repetição, como ele ressalta:

[...] aprender não significa apenas memorizar diálogos e expressões, mas utilizar a língua em situações de livre escolha e motivadas por fatores intrínsecos, por aquilo que o aluno deseja aprender. Na verdade, o conteúdo precisa ser significativo para o aprendiz para que o mesmo se sinta motivado a aprender (WILKINS, 2015, p. 35).

Assim como no processo de aprendizagem, a aquisição de uma segunda língua também é influenciada, só que por condicionantes externos e internos. Segundo Ellis (2010) os fatores externos estão interligados às exposições que o estudante tem com o mundo ao redor, os chamados inputs, e dessa forma conseguem processar as informações e transformá-las em conhecimento, como aborda o seguinte autor:

Entre os fatores externos, a aquisição não pode ocorrer sem que o aprendiz seja exposto ao input. Através desse mecanismo externo ao aprendiz, o mesmo irá ativar seu mecanismo de processamento cognitivo a fim de perceber padrões na língua e com isso inferir significados e regras (ELLIS, 2010, p.06).

E somado aos fatores externos, que se resumem a essa máxima exposição e contato com outra língua, temos os fatores internos, que se associam a capacidade criativa do aluno e seus conhecimentos prévios de mundo. De acordo com Ellis (2010) as experiências que o indivíduo é condicionado contribuem para construir um arcabouço teórico-metodológico de outra língua, e dessa forma os estudantes conseguem construir associações de significados, expressões e frases contextualizadas. Outro ponto abordado pelo seguinte autor é a aptidão, afirmando que existem pessoas que possuem mais facilidade de ter acesso a uma língua adicional.



4. O PARADIGMA EM TORNO DA HABILIDADE ORALIDADE DA LÍNGUA INGLESA: OS ENTRAVES DA EFETIVAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL EM INGLÊS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A composição do estudo da língua inglesa está estruturada em quatro habilidades: *speaking* (fala), *listening* (escuta), *writing* (escrita) e *reading* (leitura). De acordo com Almeida *et al.* (2013) essas habilidades são classificadas em dois grupos: das habilidades receptivas e das habilidades produtivas. As receptivas são representadas pela leitura e compreensão auditiva, e as produtivas pela fala e escrita.

Na habilidade do *writing* (escrita) será analisada a capacidade de expressão textual e linguística com base no conhecimento de outra língua, a forma como o estudante se posiciona e constrói produções textuais utilizando estruturas básicas e fundamentais da língua estudada. Na habilidade *listening* (escuta), de acordo com Almeida *et al.* (2013) é voltada para acostumar os ouvidos a compreender a mensagem que o transmissor que passar e, a capacidade de compreensão auditiva aumenta conforme maior exposição, como: ouvir músicas, assistir filmes e vídeos.

Na habilidade *reading* (leitura) o estudante consegue compreender novas realidades, ressignificar conceitos e elaborar novas conexões, que vão para além do ato de identificar palavras e estruturas gramaticais, como frisam Almeida *et al.* (2013):

Ler em língua inglesa, nesse contexto, deve ser entendido como um ato de construção de sentidos e não somente de fonte de frases a serem trabalhadas para a compreensão vocabular e para o exercício gramatical (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 03).

A habilidade *speaking* (fala) é atrelada ao domínio e fluência em um outro idioma, pois é por meio dela, que o estudante pode exteriorizar suas opiniões, conceitos e conhecimentos adquiridos no estudo da língua inglesa. De acordo com Hausmann e Martinelli (2008) essa habilidade tem como intuito proporcionar ao estudante a capacidade de elaborar e responder perguntas; argumentar; emitir opiniões, ou seja, conseguir manter uma comunicação funcional, que ultrapassa o estigma de memorização de palavras e frases fora de contexto e sem sentido aplicado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu três eixos organizadores para o componente da língua inglesa. Dessa forma associado a habilidade oral está a capacidade de compreender e ser compreendido, participar de situações de convivência social tais como: debates, rodas de conversa; entrevistas; diálogos informais, capacidade de resolver e solucionar conflitos e situações divergentes, como ressalta a BNCC (2019):

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (BRASIL, 2019, p. 06).

Dessa maneira falar inglês vai muito além de decorar frases e expressões habituais, ela está relacionada a capacidade de comunicação e expressar pontos de vista e opiniões. Contudo, diante das outras habilidades que estruturam o ensino da língua inglesa, a oralidade é que os estudantes apresentam mais dificuldades.

De acordo com Bygate (1987 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2013) essa habilidade se torna a

mais árdua para os estudantes pelo receio de se exporem, e conseqüentemente, o medo de cometerem erros e serem julgados por isso, como frisa o citado autor:

Speaking é a habilidade pela qual os alunos são mais frequentemente julgados e através dos quais eles fazem e perdem amigos. É o veículo por excelência da solidariedade social, a ligação social, de crescimento profissional e de negócios. É também o meio através do qual a maior parte da linguagem é aprendida (BYGATE, 1987, p. 13 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 04)

Quando lançamos nosso olhar para a educação pública brasileira, percebe-se que as atividades do estudo da língua inglesa estão mais voltadas para o desenvolvimento da escrita e da interpretação textual. Dessa maneira são prioridades nos planejamentos curriculares conteúdos que foquem nas estruturas gramaticais, só que de maneira desconcontextualizada, ou seja, priorizam tarefas para memorizar estruturas semânticas e reproduzir palavras e frases prontas e conjugadas perfeitamente.

Diante desse paradigma os estudantes acabam perdendo interesse em aprender uma segunda língua e passam a considerar um outro idioma desnecessário em seu cotidiano e, por essa falta de motivação acreditam que não terão resultados e êxito na aprendizagem. Esse paradigma acaba influenciando os professores, que acabam não extraíndo dos estudantes essa capacidade comunicativa, como frisa Perin (2005):

O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrado na indisciplina e no menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula. Por outro lado, os alunos mostram-se cientes de que o professor, por não desenvolver um programa global, contínuo e progressivo [...], não se sente à vontade para 'cobrar' dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva, por estar consciente do provável fracasso dos mesmos (PERIN, 2005, p. 150).

Dessa maneira é necessário o suporte de alternativas que contribuam para o desenvolvimento dessa habilidade, e entre elas temos o surgimento das TIC's (tecnologias de informação e comunicação), que vem contribuindo para melhorias em todo sistema educacional brasileiro. Mas, de antemão, é fundamental definir o que são essas TIC's, e como elas auxiliam no processo educacional.

5. A INSERÇÃO DAS TIC'S (TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) NO SISTEMA EDUCACIONAL: O USO DA PLATAFORMA DIGITAL TIK TOK NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DA LÍNGUA INGLESA

Segundo Sousa (2016) as TIC's são ferramentas tecnológicas que possibilitam acesso a informações, a construção de estruturas e realidades virtuais que permitem que as dinâmicas social, política e econômica se tornem mais fáceis e acessíveis a toda população, como ressalta o citado autor:

[...] a tecnologia é elemento central da atividade humana, que perpassa todas as dimensões do homem. Nela, a informação é um recurso de imenso valor. O uso das TIC em diferentes espaços e contextos é constante e percebe-se a existência de uma interação digital de pessoas e também de instituições. (SOUSA, 2016, p. 02).



Sua inserção no ambiente escolar vem contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, pois vem trazendo diversas possibilidades de construir conhecimentos de forma interativa e dinâmica, por meio de experiências e conexões, fugindo do padrão tradicional de sala de aula.

Dessa maneira, a utilização de tecnologias nas escolas permite o estudante se tornar agente de seu aprendizado, por meio de sua participação na confecção de recursos didáticos. De acordo com Gebran (2009) quando o professor elabora seu planejamento incorporando aplicativos educacionais, o aluno sai da posição de passivo, e passa a ser ativo e altamente responsável por sua aprendizagem. Todavia para o uso e o acesso dessas ferramentas, antemão, os professores devem ter familiaridade com elas, e a forma como irão aplicá-las no processo de ensino.

De acordo com Gebran (2009) é primordial haver capacitação para qualificar os docentes no uso dessas ferramentas tecnológicas, entender como funcionam; quais recursos têm disponíveis, em quais dispositivos podem ser acessadas. Além da parte técnica, os professores devem saber quais delas e como serão utilizadas na aplicação dos conteúdos, para atingir os objetivos de aprendizagem traçados.

Dentre as tantas tecnologias disponíveis, temos os aplicativos disponibilizados em redes móveis, as chamadas redes sociais, e entre elas estão o Tik Tok, que segundo Silva e Silva (2019) se trata de uma plataforma de vídeos digitais, que permite a postagem de vídeos de curta duração, e também viabiliza a participação do público que assiste essas publicações.

Nesse sentido esse engajamento dos participantes e, espectadores na rede social Tik Tok, possibilita a inserção de metodologias ativas na construção do conhecimento, pois permite despertar o interesse dos estudantes, principalmente do público adolescente, e permitem que esses possam pesquisar; conceituar e refletir sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, como frisa Barin (2020):

O uso do TikTok no contexto educacional pode se dar em mais de uma dimensão, ou seja, tanto na distribuição de conteúdo, como nos processos avaliativos criativos, que requerem do estudante uma posição de protagonismo, rompendo com velhos paradigmas da educação pautados na mera transmissão do conhecimento (BARIN, 2020, p. 8).

Esse posicionamento de protagonista, formulado por Barin, possibilita ao estudante criar estratégias para a aprendizagem e desenvolvimento da habilidade oral do inglês. O Tik Tok permite que tanto os professores, como os alunos interajam e mantenham uma comunicação de mão dupla, pois essa ferramenta permite o discente assistir os vídeos produzidos pelos professores, de maneira divertida e rápida, assim como possibilita ao estudante praticar a fala, por meio da criação de conteúdos em forma de pequenos diálogos, representando situações cotidianas, ou explicando expressões ou regras gramaticais, por meio de músicas, trechos de filmes ou anúncios.

De acordo com Silva e Silva (2019) para desenvolver a oralidade o aluno pode assistir o conteúdo, e tirar dúvidas, pois pode perguntar diretamente para o criador do vídeo e em pouco tempo ser respondido e ter suas dúvidas sanadas. Dessa maneira o estudante ganha motivação para compreender e praticar o speaking, pois consegue ter um contato menos formal com o docente e, ao criar vários tipos de vídeo identificar suas principais dificuldades e praticar mais falas.

Dessa maneira, segundo Silva e Silva (2019), a utilização do Tik Tok no desenvolvimen-

to da oralidade torna o processo mais atrativo e motivador, tanto para alunos como para os professores.

6. LET'S TALK IN ENGLISH: ESTRUTURAÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO COM ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS

O projeto de ensino *Let's talk in english*: O uso da plataforma de vídeos digitais (Tik Tok) no desenvolvimento da competência oralidade da língua inglesa com estudantes do 6º ano do ensino fundamental em São Luís-Maranhão está estruturado em etapas.

A primeira etapa foi a pesquisa de campo, realizada com o objetivo de fazer um mapeamento sobre o perfil dos estudantes, e para isso foi coletado as seguintes informações: idade; quantidade de alunos matriculados por turma; se já reprovaram em alguma etapa da vida escolar; se realizam alguma atividade remunerada e caso realizem, em qual período do dia; se já se evadiram da escola alguma vez.

Conjuntamente com a construção desse mapeamento foi realizado um levantamento dos seguintes dados: notas bimestrais na disciplina de inglês, por meio de um quadro de porcentagem, e intercalado a essa ação, foi aplicado um questionário com os estudantes da instituição, com as seguintes perguntas: se os estudantes costumavam consumir alguma mídia ou conteúdo no idioma inglês; se realizaram ou realizam algum curso de idiomas; se sentem motivados ou não nas aulas de inglês; se costumam acompanhar as redes sociais, e quais delas.

Após o levantamento e estudo detalhado desse mapeamento o presente projeto foi construído, e estabeleceu como período para sua aplicação 6 meses, ou seja, um semestre. Dessa maneira a segunda etapa do projeto refere-se à construção de uma plataforma digital, a criação de um perfil no aplicativo de vídeos Tik Tok, e a inserção dos estudantes, como usuários, para poderem seguir essa conta oficial.

A terceira etapa do projeto se trata do planejamento curricular, que são as aulas que estão inseridas nele. Dessa forma serão aplicadas um conjunto de 10 aulas, sendo a primeira aula: uma roda de conversa, onde serão questionados para os estudantes, como eles têm acesso ao idioma inglês; quais suas dificuldades com essa outra língua; quais suas curiosidades sobre o estudo de outro idioma.

Na segunda aula será trabalhado o conteúdo "*verb to be and others simple expressions*", onde será apresentado e revisado noções básicas do estudo da língua inglesa, tais como: as conjugações do verbo to be, elaborar e responder perguntas simples como: qual seu nome e sua idade. Por meio de slides, serão apresentados trechos de vídeos da plataforma Tik tok, com diálogos contendo o uso do verbo to be e serão identificados e analisados pelos alunos.

Na terceira aula será apresentado o tema: *Let's practice our speaking*, que será dividida em três aulas e foram abordadas técnicas para estimular os alunos a desenvolverem a oralidade. Dessa maneira serão apresentados por meio de vídeos, com uso de *data-show*, dos trechos dos vídeos estudados na aula passada, e o professor irá incentivar os estudantes a repetirem os diálogos dos vídeos, para incentivá-los e quebrar o medo de falarem em outro idioma, estes tiveram suporte e acompanhamento do docente.

Na quarta aula, que foi uma continuação da aula passada, foi realizada uma oficina, na qual foram apresentadas imagens de ações cotidianas, por meio de slides, tais como: uma menina comendo hambúrguer, uma pessoa caminhando na rua, outra falando ao telefo-

ne, entre outras ações rotineiras.

Em seguida, por meio de slides, foram apresentados um quadro com palavras-chaves da língua inglesa, para auxiliar os alunos na descrição das figuras. E dessa maneira foi proposto para os estudantes criarem diálogos (de 4 a 5 linhas) descrevendo situações do dia a dia, representadas pelas imagens expostas. Na quinta aula, os estudantes apresentaram os diálogos, tendo suporte do professor, que ajudou com a pronúncia das palavras e criação das frases.

Na sexta aula, com o tema: *Let's produce our videos*, foi realizada uma nova oficina, os estudantes em grupos de 2 a 3 alunos, foram desafiados a criarem roteiros para os vídeos que serão exibidos na plataforma digital Tik Tok. Dessa maneira eles deveriam definir o tema do vídeo, os diálogos, as pessoas que iriam participar e no final da aula entregar para o professor.

Na sétima aula, o professor analisou os roteiros criados, contribuindo com opiniões, e fazendo correções necessárias na estrutura das frases, significado das palavras aplicadas, e dando suporte em alguma dúvida relacionada à pronúncia.

Na oitava e nonas aulas, foram dedicadas para criação e gravação desses vídeos, que poderiam ser feitas tanto em sala de aula, quanto em outro local, de acordo com a temática dos roteiros.

Na décima e última aula, foi a apresentação final do projeto, onde os estudantes, em uma noite solene, puderam exibir seus vídeos, e em seguida explicar o processo de criação. Nessa aula o professor pode fazer as avaliações de cada apresentação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante a construção deste projeto compreendemos a importância do domínio da língua inglesa na dinâmica da sociedade, e os impactos que são gerados quando adquirimos essa segunda língua. Contudo a fluência do inglês ainda é um processo muito limitado em nosso país, pois somente uma pequena parcela da população teve aquisição dessa língua, e dentro das habilidades desenvolvidas nela, é a oralidade que os estudantes apresentam mais dificuldades.

Dessa maneira foi notório as contribuições que uso das Tecnologias de comunicação e informação (TIC's) trazem para o desenvolvimento da oralidade do inglês, e assim a criação e montagens de vídeos na plataforma Tik Tok, possibilitou o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a dificuldade de acesso à internet, e os bloqueios sociais com uso da língua inglesa, foram os principais entraves na construção desse projeto, mas diante o engajamento dos estudantes esses aspectos puderam ser amenizados.

Dessa forma os estudantes do 6º ano do ensino fundamental puderam quebrar o paradigma que aprender inglês é algo fora de sua realidade, pois através do processo de elaboração e criação dos curtos vídeos, puderam inserir o idioma em seu cotidiano, de maneira lúdica e natural e contribuindo para aquisição de uma segunda língua.

Referências

ALMEIDA, Elizana Karla Andrade; AMBROSIO, Izabel Silva Souza e GOMES, Rodrigo Belfort. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: TRABALHANDO AS HABILIDADES PRODUTIVAS In: ____ **O ato de leitura: uma teoria do**

efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 2013, v. 1.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O Inglês como língua franca global na contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117.

BARIN, C. S.; ELLENZOHN, R. M.; SILVA, M. F. da; O uso do TikTok no contexto educacional. Porto Alegre, **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2019.

BRITISH COUNCIL. A situação atual do conhecimento de inglês no Brasil. In:____ **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular.** São Paulo, 1º edição, 2014

ELLIS, R. **Second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 12 th, Edition, 2010.

GEBRAN, Maurício Pessoa. **Tecnologias educacionais.** Curitiba. IESDE Brasil S.A. 2009.

HAUSMANN, Elisa Probst e Martinelli, Diva Rangel. FALAR INGLÊS É DIFÍCIL? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação** ISSN 1981 - 9943 Blumenau, v. 2, n. 1, p. 36 - 41, jan./abr. 2008

PERIN, Jussara. O. R. Ensino/ aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: Gime-
nez, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (orgs.). **Perspectivas Educacionais e ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCATT, 2005. P. 143-157

QUISEN, Júlia Basso C. 'I can't speak very well, teacher!' - reflexões sobre as dificuldades com a oralidade em língua inglesa. **VERSALETE** , v. 7, p. 92-110-110, 2019.

RAJAGOPALAN, K. (2014). O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-82

SILVA, Ezilda Maciel da e SILVA, Marcelo Henrique Aguiar da. **Tik Tok: Redes Sociais para prática e ensino de ELA.** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75845>. Acesso em 25 de julho de 2023

SILVA, Maria do Socorro. Dificuldades No Ensino Da Oralidade Em Aulas De Língua Inglesa. **Revista Fronteira Digital**, Paraíba, v. 1, n. 04, dez. 2011

SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. **Tecnologias Digitais na Educação.** EDUEPB, Campo Grande, 2016

WILKINS, D. **Second language learning and teaching.** London: Edward Arnolds, 12 th Edition, 2015.



10

A DEFICIÊNCIA VISUAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI

VISUAL IMPAIRMENT AND DEMOCRATIC MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF LARANJAL DO JARI

Daniel Melo da Silva Júnior¹

Valéria Castelo Branco de Sousa²

Cleicy Alves de Sousa³

Vanessa Castelo Branco de Souza⁴

Janaína de Nazaré Borges de Freitas²

Ramon dos Santos Martins⁵

Alexandre Maciel Matos⁶

Kelvys Luiz Santos de Figueiredo⁵

Paulo Henrique Trindade Vieira⁷

Nayara França Alves⁸

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-10

1 Mestre em Sistemas Ambientais Sustentáveis, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP

2 Especialista em Ensino de Física, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP

3 Especialista em Educação Especial e Inclusiva, FATECH, Macapá-AP

4 Bacharela e Licenciada em Geografia, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP

5 Licenciado em Física, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP

6 Licenciado em Física, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP

7 Bacharel em Engenharia Civil, Centro de Ensino Superior do Amapá, Macapá-AP

8 Doutora em Ensino de Ciências Exatas, Instituto Federal do Amapá, Macapá-AP

Resumo

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa realizada no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Supervisão Educacional. Ao considerar que na Constituição Federal de 88 a educação é um direito de todos, resolveu-se elaborar uma breve discussão sobre a deficiência visual e a gestão democrática a partir de dados coletados em três escolas no Município de Laranjal do Jari - AP. O objetivo geral deste estudo foi realizar uma análise sobre os procedimentos educacionais adotados quanto ao aluno com deficiência visual por três escolas da rede pública no município de Laranjal do Jari. Por intermédio de perguntas subjetivas, foi realizada uma pesquisa de campo com aspecto qualitativo com os gestores dessas escolas na perspectiva de saber o quantitativo de alunos com deficiência visual e diagnosticar sobre a importância da parceria entre os gestores e a comunidade externa para a concretização da gestão democrática. Evidenciou-se que as escolas participantes ainda possuem muitos déficits, tanto no quesito de reconhecer alunos com deficiência visual, quanto a forma de como a gestão democrática está sendo colocada em prática nestas instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação; Deficiência Visual; Gestão Democrática.

Abstract

This work is part of research carried out in the Lato Sensu Postgraduate course in Educational Management and Supervision. Considering that in the Federal Constitution of 88, education is a right for everyone, it was decided to prepare a brief discussion on visual impairment and democratic management based on data collected in three schools in the Municipality of Laranjal do Jari - AP. The general objective of this study was to carry out an analysis of the educational procedures adopted for students with visual impairments by three public schools in the municipality of Laranjal do Jari. Using subjective questions, field research with a qualitative aspect was carried out with the managers of these schools with the aim of knowing the number of students with visual impairments and diagnosing the importance of the partnership between managers and the external community for the implementation of management. democratic. It was evident that the participating schools still have many deficits, both in terms of recognizing students with visual impairments and the way in which democratic management is being put into practice in these educational institutions.

Keywords: Education; Visual impairment; Democratic management.



1. INTRODUÇÃO

Consoante a Constituição Federal de 1988 a educação é um dos direitos básicos do cidadão, sendo responsabilidade do Estado e da sociedade a obrigação de garantir e oferecer a educação a todos (GRACINDO, 2007; BRASIL, 1988). Nesse contexto, de acordo com a Lei nº 9.394/96 que rege sobre as Diretrizes e Bases das escolas públicas brasileiras, estes ambientes devem ser embasados em progressivos graus de autonomia, descentralização, transparência e pluralidade cultural nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro. Assim, em meados de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) incluiu em sua meta 19 ponderações sobre a gestão democrática, enfatizando na estratégia 19.7 o favorecimento de processos que versam sobre a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2014).

Desta feita, realizou-se uma pesquisa de campo de cunho qualitativo em três escolas públicas do município de Laranjal do Jari, sendo duas estaduais e uma federal, denominadas Escola A, Escola B e Escola C, respectivamente. O principal objetivo desta pesquisa foi a observação do contingente de crianças e adolescentes com deficiência visual nestas escolas, bem como o comportamento das comunidades externas dessas instituições de ensino, averiguando a participação dos pais ou responsáveis e também a correlação gestor – comunidade, apoiando-se no princípio da gestão democrática, resguardado em seio constitucional.

Desta forma, veremos que a gestão democrática, ou seja, a parceria de pais, alunos, funcionários e gestores pode ser vista com novos olhos pelas instituições de ensino deste município, pois a partir do momento em que for colocada em prática, automaticamente a educação inclusiva, em especial a deficiência visual, será acompanhada com mais cautela pelos membros escolares e comunidade externa.

Com isso, foi possível observar que o diálogo entre a gestão escolar e a comunidade externa pode ser o caminho mais seguro para que posteriormente ocorram ganhos na educação deste município.

2. A DEFICIÊNCIA VISUAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE LARANJAL DO JARI-AP

É preciso reconhecer que a sociedade escolar brasileira ainda está vivendo um momento de transição quando o assunto é a gestão democrática, acompanhando esse caminho observar-se que é de fundamental importância a participação da comunidade externa nas atividades escolares, pois através desse público pode surgir um diagnóstico de várias situações merecedoras de atenção, entre elas, diversos tipos de deficiências físicas.

A prática da parceria entre a escola, que é composta por gestores, docentes, funcionários e alunos, e a comunidade externa é o primeiro passo para ocorrer a introdução da gestão democrática no ambiente escolar, o que ganha relevo em razão da importante função social desempenhada pelas escolas. Nesses espaços formadores de conhecimento e de transmissão de ensino encontram-se crianças e adolescentes que necessitam de um olhar especial e diferenciado, como é o caso de crianças e adolescentes com deficiência visual, não por sentimento de compaixão, mas por obrigação de se respeitar a dignidade da pessoa humana (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A demonstração de comprometimento da escola para com esses tipos de alunos é apenas o cumprimento de um direito de

todos expresso na Constituição Federal: o direito à educação (BRASIL, 1988).

Para Moran (2005, p. 34) a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. Logo, de um lado estão os que querem apenas transmitir conhecimentos para alunos sem olhar a quem, por outro lado estão os docentes que enxergam a necessidade no próximo, pois “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes”. Certamente, a educação ainda é desafiadora em muitos casos, onde a teoria deixa de existir a passa-se a viver a prática, como é o caso de alunos com baixa visão ou cegueira.

Teorizar sobre a deficiência visual é reconhecer que não basta estar expresso na LDB um artigo com oito incisos extremamente voltados ao comprometimento de todos para a obtenção de uma Educação Especial de qualidade e igualitária, também é possível perceber que a falta de profissionais dessa área na educação brasileira ainda é grande. Segundo Brasil (2008, p. 13-14), em 2006 “dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior e 77,8% desses professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento”.

Nesse contexto, conforme veremos a seguir apenas uma escola das que fizeram parte desta pesquisa tinha em seu quadro docente professor habilitado na área da educação especial e inclusiva, enquanto as demais escolas não possuíam esses servidores. Presume-se ainda que um método a ser seguido por professores seria a atualização na formação continuada, pois a inserção de cursos de aperfeiçoamento ajudaria esses profissionais da educação a ter um olhar mais cauteloso e diagnóstico sobre a presença de aluno com deficiências em sala de aula. Assim, ao avaliar o cenário histórico é possível concluir que a Declaração de Salamanca em 1994 foi o pontapé inicial para a efetivação da participação de crianças com necessidades especiais no ensino regular, garantindo grande influência na redação da LDB, vez que é direito da criança com deficiência poder manifestar seus desejos quanto a educação na medida de suas possibilidades, necessidades e entendimentos (BRASIL, 1994).

Assim, vale dizer que a reciclagem profissional da educação é necessária, vez que existem vários profissionais da educação cuja atuação, embora perdue aos dias atuais, iniciou bem antes da jovem LDB, não havendo, até hoje, se adequado aos seus ditames. A partir do momento em que os profissionais da educação se adaptarem à nova postura da realidade escolar, ocorrerá a concordância com o pensamento de Sant’ Ana (2005, p. 227): “É sabido que os fundamentos teóricos-metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos”.

Vale, então, rever esses preceitos no Município de Laranjal do Jari, localizado no Sul do Estado do Amapá, pois ainda existem escolas que não aprenderam a lidar com esse público, em especial da deficiência visual. De acordo com a pesquisa feita em campo, foram encontrados alunos matriculados em escolas da rede pública que possuem algum grau de deficiência visual, embora muitas vezes passem despercebidos e a falta de profissionais qualificados dificulta o reconhecimento.

Nas três escolas visitadas, no caso as escolas A, B e C, com o intuito de conhecer o quantitativo de alunos com deficiência visual, perguntou-se: Existem alunos com deficiência visual nessa instituição de ensino? Se sim, quantos?

Quantitativo de alunos com deficiência visual por escola

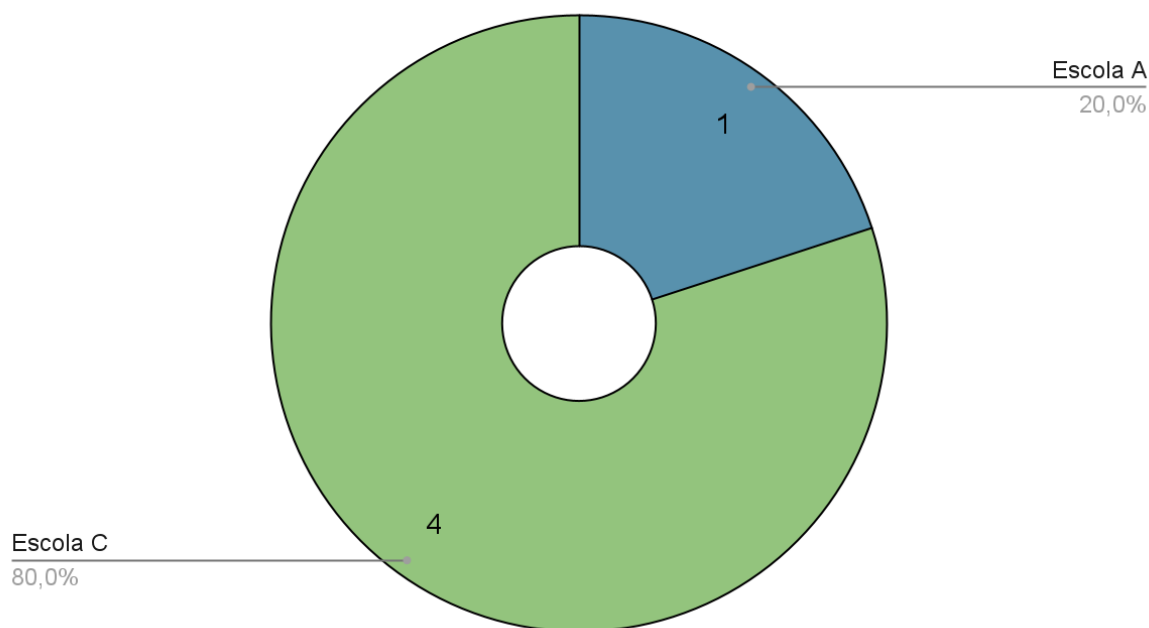


Figura 1. Gráfico de deficiência visual por escola visitada.

Fonte: Dos autores, 2023.

Com a análise dos dados obtidos foi possível perceber que a Escola A possui um aluno com deficiência visual, entretanto surgiu a dúvida: Será que todos os alunos que possuem baixa visão ou cegueira foram incluídos nesta pesquisa, ou que passaram despercebidos? Aqui, volta-se o olhar novamente para a falta de profissionais habilitados para conviver com esses tipos de situações, o que nos leva a supor que nem todos os alunos que possuem déficit de visão foram detectados pelos docentes e profissionais desta escola.

A Escola B, nos afirmou que não há nenhuma evidência de alunos com problemas relacionados à deficiência visual, enfatizando que ocorria a presença de alunos com problemas de vista, casos que poderiam ser solucionados apenas pelo uso do recurso óptico: óculos com lentes de grau. Por sua vez, quando a pergunta foi realizada na instituição federal, Escola C, foi possível encontrar outro tipo de comportamento correlacionado a alunos com esse tipo de deficiência. Nessa instituição de ensino os docentes são aconselhados a serem atentos quanto ao comportamento do alunado, para assim serem diagnosticados alunos com deficiências e posteriormente ocorrer a conversa entre a família e a instituição de ensino.

Também nos foi apresentado a existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Especiais (NAPNE), tendo como principal intuito a observação em parceria com os docentes dos alunos, para que as deficiências não passem despercebidas, com isso, foi notório que não há apenas detecção de alunos com deficiência visual, mas sim a detecção e acompanhamento de vários alunos com diferentes tipos de deficiências, incluindo quatro alunos com deficiência visual que recebiam acompanhamento do NAPNE.

Comportamento esse que faz jus à Meta 4 do Plano Nacional de Educação em vigência (PNE 2014-2024), em que a estratégia 4.9 está sendo cumprida:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do de-

envolvimento escolar do (as) aluno (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Além do comprometimento do docente e dos profissionais da educação para com a detecção de alunos com deficiência visual, observou-se que é primordial a ocorrência da parceria entre a comunidade externa incluindo a família do aluno e a instituição de ensino na qual o aluno esteja matriculado, pois assim esse *feedback* de informações trazem ciência do alunado com o qual a instituição de ensino está lidando, para enfim existir o acompanhamento e tratamento do aluno.

Todavia, eis que fora observado indícios de que a parceria entre essas escolas e a comunidade externa, não se faz tão presente ainda no cotidiano deste município, vez que seria de fundamental importância esse conjunto de pessoas para o desempenho de vários aspectos da escola, incluindo a melhor inclusão e aceitabilidade deste aluno no seio escolar. Não obstante, perguntou-se aos responsáveis dessas instituições de ensino: Os pais participam das reuniões escolares, projetos políticos pedagógicos, festas, conselhos de classes? E os alunos também participam das festas, grêmios escolares? Em uma escala de 1 a 10 qual a participação?

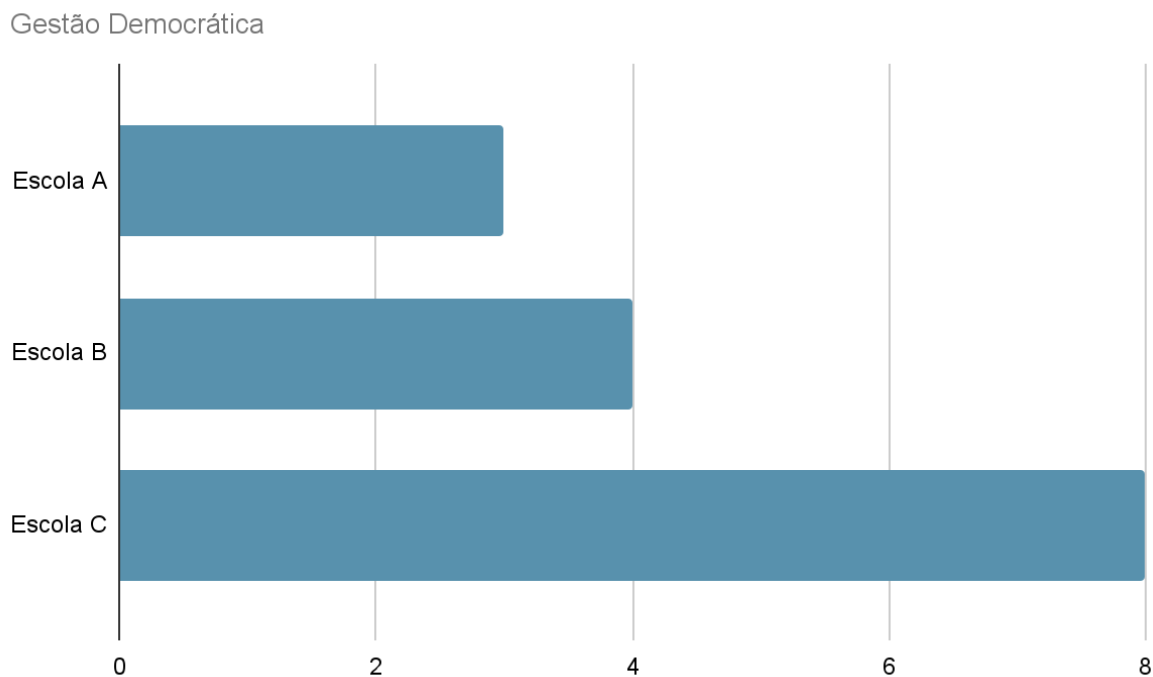


Figura 2. Gráfico sobre a gestão que participa de projetos políticos e pedagógicos.

Fonte: Dos autores, 2023.

A partir da Figura 2, é notável que essas escolas ainda estão trabalhando e fazendo parte de uma peregrinação para enfim chegar em uma gestão democrática um exemplo, são pais que não fazem o acompanhamento necessário de seus filhos em casa e também não comparecem às reuniões marcadas pela escola dificultando a execução do processo de participação dos pais na comunidade escolar. Há também casos em que os gestores compartilham do pensamento de que os alunos não devem fazer parte da organização da escola, como se o dever deles fossem apenas ir para escola estudar, cumprirem seus horários de aula. Esse comportamento é duramente criticado por Demo (2011, p. 52) ao se referir das limitações do ensinar:

“ “Bom aluno” é o discípulo, que engole sem digerir o que o professor despeja sobre ele, à imagem e semelhança. O que poderia ser gesto criativo, como o treino para coordenação motora da mão na alfabetização, é rebaixado a algo mecânico no contexto do “reflexo condicionado”. Vale afirmar que o problema mais agudo na escola não é o aluno, por ser pobre, inculto, mas o professor, que ainda é apenas “aluno”.

Ainda, foi possível observar que para alguns gestores a expressão: grêmio estudantil ainda soa como uma ameaça à gestão escolar, pois o grêmio é visto como a oportunidade de os alunos serem desagradáveis. Entretanto, eis que há gestores que entendem que o grêmio estudantil possui mais pontos positivos do que negativos, como é possível acompanhar a fala do G1 (gestores entrevistados):

“Na escola em que atuo como gestor os pais e alunos possuem responsabilidades sociais desempenhadas de um ponto de vista social, o ponto de vista dos profissionais da escola é mais crítico, mas pautado em leis, essas pessoas não, são elas que vivem a realidade da comunidade, e que possuem pontos de vista que devem ser a priori respeitados, e em relação a grêmios estudantis nossos alunos são livres para discernir o que realmente fariam contribuições e desacatos à gestão escolar, vez que muitos problemas poderiam ser solucionados com a mente de nossos alunos, pois muitos deles possuem criatividade escondidas e quem sabe esse é o momento também para descobriremos potenciais, todavia, deve-se salientar que a parceria entre a gestão e o grêmio é necessário, porque se não a escola perderá alguns princípios, incluso o da gestão democrática”.

É de fundamental importância entendermos que a gestão democrática não se faz presente à toa em nossas instituições de ensino, mas que possui respaldo pela Constituição Federal de 1988, em que a gestão democrática é um dos princípios da educação brasileira, e por conseguinte, esse direito é expresso pela LDB no seu artigo 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1994).

É essencial entender a gestão democrática que, na verdade, nem sequer deveria existir a expressão: gestão democrática em parceria com a educação inclusiva, pois, por si só a gestão democrática enseja direito a todos que fazem parte da comunidade escolar, ou seja, já é inclusiva. A deficiência visual, assim como várias outras deficiências, não deveria ser conhecida apenas no âmbito conceitual e sentimental da sociedade, em que sempre figuram essas pessoas como coitadas, mas sim como mais uma deficiência que está presente na sociedade, fazendo parte também das escolas em Laranjal do Jari.

Outra possibilidade de inclusão seria nas reuniões escolares deste público, para que além do representante de sala, este pudesse relatar sobre seu cotidiano escolar também, afinal, só eles sabem o que passam, o que sentem. E nesta seara temos várias indagações: Os alunos com esta deficiência sofrem *bullying* em na sala de aula? Os gestores, docentes e profissionais da educação estão realmente preocupados com esse público, se eles conseguem ou não usufruir de maneira satisfatória o assunto apresentado em sala de aula? As escolas deveriam acolher esse ponto de vista de inclusão do aluno com deficiência visual nas reuniões, com a finalidade de explicitar suas necessidades e diagnósticos de quando e onde precisa de atenção e cuidados especiais.

A gestão democrática não deve ser encarada como uma necessidade, mas sim uma

oportunidade para qualificar a educação brasileira, como afirma Bordignon e Gracindo (2004, p. 147):

Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando seu currículo na realidade local – conferindo sentido a proposta pedagógica – e envolva os diferentes agentes em uma proposta corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes.

Logo, a participação de alunos com deficiência visual em grêmios, reuniões escolares são parâmetros que deveriam ser pensados e posteriormente cumpridos, pois sabe-se que muitos destes alunos possuem comportamentos de isolamento, ou por si só são retraídos, envergonhados. Assim, poderia ser possível usufruir de novos comportamentos, no sentido em que poderiam ganhar “liberdade de expressão”, opinarem por situações diversificadas conforme Art. 58 da LDB (IV):

Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual e psicomotora (BRASIL, 1994).

Desta forma, é possível imaginar que os alunos com deficiência visual seja ela, baixa visão ou cegueira são capazes de discernir por novos métodos e aplicabilidades de recursos que poderiam ser aplicados em seu dia a dia na sala de aula e vida cotidiana, pois basta lembrar que na Constituição Federal 1988, Art. 206, nos afirma: “ I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber; VI- gestão democrática do ensino público”.

Para tanto, voltando a realidade da sala de aula desses alunos, observa-se que a educação especial ainda está caminhando em passos lentos, todavia, o fato da interiorização deste município ser afastado da capital acarreta num cerco com maiores dificuldades, embora tenha sido encontrados gestores e docentes com ideias boas, como por exemplo, a inserção do Braille (linguagem de códigos e/ou leitura para cegos) nas escolas, entretanto, há falta de profissionais da área na região de Laranjal do Jari.

Também pode ser observado que apenas a Escola C é possuidor de profissionais voltados a educação especial, fato que deveria ser repensado neste Município, afinal a utilização dos fundamentos das políticas públicas voltadas para esse público seria de grande benesse para os alunos que iriam usufruir de um processo de formação educativa de qualidade.

O sistema do Braille seria o primeiro passo para aprendizagem destes alunos, embora seja de conhecimento que este tipo de linguagem deveria ser apresentado à criança desde as séries iniciais, vez que o tardamento desse processo torna-se um obstáculo cada vez maior para este alunado. Assim, a ideia é fundamentar mecanismos que realmente unam e façam jus a nomenclatura gestão democrática, eis que o corpo técnico escolar juntamente com a comunidade externa tem o dever de reconhecer quais são as demandas das crianças e dos adolescentes com deficiência, comportamento escasso realidade de Laranjal do Jari em que ainda é distante, em alguns casos, a parceria entre a gestão democrática

e a educação inclusiva. Parafraseando Moran (2005), a educação é a utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano, e mesmo que a educação apresenta limitações em municípios distantes da capital, há esperança para mudanças posteriores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto foi possível concluir que a prática da gestão democrática nas escolas do Município de Laranjal de Jari ainda apresentam fragilidade no contexto educacional, vez que seus aspectos possuem falhas predominantes como é o caso de nem todas escolas conseguirem identificar os alunos com deficiência visual nas escolas.

Entretanto, a Escola C apresentou peculiaridades positivas, pois observou-se a participação dos pais e responsáveis de alunos sempre na ativa, também o comprometimento com alunos com deficiência não apenas visual, mas de vários tipos, e mais com profissional habilitado para esse público. Espera-se que com o passar dos anos essa realidade no município de Laranjal de Jari seja suprida, ou ao menos amenizada, pois muitas crianças/adolescentes ainda aguardam por uma oportunidade de socialização, e assim como consequência seus pais ou responsáveis também estariam presentes no seio escolar. Além de saber que o diálogo entre professores, pais, alunos e funcionários ainda seria e sempre será o melhor caminho a ser percorrido nessas escolas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação**: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.147.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação. 275 p. ISBN: 978-85-249-1860-5.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.



11

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

THE IMPORTANCE OF TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL

Leiziane de Menezes Borges¹

d.o.i.: 10.29327/5340376.1-11

1 Letras, Unopar, Nova Lacerda – Mato Grosso

Resumo

A produção textual é uma habilidade muito importante para qualquer área de atuação. Ela envolve a elaboração de textos claros, coerentes e bem estruturados, seja para redações escolares, relatórios de trabalho ou artigos científicos. Neste artigo irá apresentar a importância de ter domínio da língua portuguesa, conhecer as regras gramaticais, saber usar corretamente pontuação e acentuação, além de ter uma boa desenvoltura para argumentar e expor ideias de forma clara e objetiva. Outro ponto relevante na produção textual é a organização das ideias. É necessário dividir o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, cada parte com seu propósito específico. Além disso, é importante utilizar parágrafos coerentes e bem estruturados, com começo, meio e fim. Dessa forma os alunos do ensino Médio irão ter facilidade ao fazer uma redação no Enem

Palavras-chave: Produção textual. Língua Português. Gramática. Ensino médio.

Abstract

Textual production is a highly important skill in any field. It involves the creation of clear, coherent, and well-structured texts, whether for school essays, work reports, or scientific articles. This article will present the importance of mastering the Portuguese language, understanding grammatical rules, using punctuation and accentuation correctly, and having a good ability to argue and express ideas clearly and objectively. Another relevant point in textual production is the organization of ideas. It is necessary to divide the text into introduction, development, and conclusion, each part serving its specific purpose. Additionally, it is important to use coherent and well-structured paragraphs with a clear beginning, middle, and end. This way, high school students will find it easier to write an essay in the National High School Exam (Enem).

Keywords: Textual production. Portuguese language. Grammatical. High school.

1. INTRODUÇÃO

A importância das práticas de produção textual em língua portuguesa no ensino médio vai além de simplesmente aprender ortografia, gramática e redação. As habilidades de escrita são fundamentais para os alunos se expressarem e se comunicarem de forma eficiente, tanto no ambiente acadêmico como no profissional.

Em primeiro lugar, a produção textual ensina aos estudantes como organizar e estruturar suas ideias de forma clara e coerente. A escrita ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentar de maneira lógica. Ao aprender a articular seus pensamentos por escrito, os alunos adquirem habilidades de comunicação que são valiosas em qualquer área de atuação.

Além disso, a prática de produção textual contribui para o desenvolvimento da criatividade e imaginação dos estudantes. Ao escrever, eles são incentivados a explorar diferentes estilos literários, a criar personagens e a desenvolver narrativas envolventes. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, capazes de expressar suas ideias de forma original.

As práticas de produção textual também ajudam os alunos a aprimorarem a linguagem e a ampliarem seu vocabulário. Ao escrever, eles são desafiados a buscar palavras mais precisas e a desenvolver um vocabulário mais rico. Isso não apenas melhora a qualidade de suas produções, mas também facilita a compreensão e interpretação de textos escritos por outras pessoas.

Outro aspecto importante é o estímulo à leitura. A escrita e a leitura são habilidades complementares e se influenciam mutuamente. Ao produzir textos, os alunos estão em contato constante com diferentes gêneros textuais, o que pode despertar o interesse pela leitura. A leitura, por sua vez, é fundamental para aprimorar a escrita, pois expõe os estudantes a um universo de estilos, estruturas e usos da linguagem.

No ensino médio, observam-se diversos problemas relacionados à produção de texto. Muitos alunos enfrentam dificuldades em expressar suas ideias de forma clara e coerente, o que acaba comprometendo sua habilidade de comunicação por escrito. Essa deficiência pode ter reflexos negativos tanto na vida acadêmica quanto profissional dos estudantes.

Um dos principais problemas está relacionado à falta de estímulo e prática da escrita durante o ensino médio. Muitas escolas focam apenas em atividades de leitura e interpretação de textos, negligenciando a importância do desenvolvimento da habilidade de escrita. Como resultado, os alunos chegam ao vestibular e ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) despreparados para produzir textos argumentativos e dissertativos.

Outro aspecto que dificulta a produção de texto é a falta de familiaridade com as normas gramaticais. Muitos alunos não têm uma base sólida de gramática, o que dificulta a construção de frases corretas e o uso adequado dos recursos linguísticos. Além disso, a falta de leitura e de contato com diferentes gêneros textuais também prejudica a ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

Portanto, as práticas de produção textual em língua portuguesa no Ensino Médio são essenciais para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, pensamento crítico, criatividade, ampliação vocabular e estímulo à leitura. Essas habilidades não só contribuem para o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também para sua inserção no mercado de trabalho e para uma participação mais ativa na sociedade.



Trabalhar com produções de texto na língua portuguesa pode trazer uma série de benefícios e razões para sua realização. Um texto bem escrito é capaz de transmitir de forma clara e coerente as ideias, informações e sentimentos de um autor, permitindo uma comunicação eficaz e precisa.

Uma das razões para se trabalhar com produções de texto na língua portuguesa é o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita. Ao escrever, exercitamos a organização das ideias, a estruturação de parágrafos, a escolha adequada das palavras e a correção gramatical. Essas habilidades são essenciais tanto na vida acadêmica quanto profissional, contribuindo para uma melhor comunicação e argumentação.

2. DESENVOLVIMENTO

O ensino médio enfrenta diversos desafios quando se trata da produção de textos e preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essas dificuldades prejudicam não apenas a formação dos alunos, mas também suas chances de ingressar em instituições de ensino superior.

Um dos principais problemas observados no ensino médio é a falta de estímulo à leitura e à escrita. Muitos estudantes chegam ao último ano sem o hábito de ler livros ou jornais, o que prejudica sua capacidade de interpretação de texto e de argumentação, habilidades essenciais para produzir uma redação coerente e coesa. Além disso, a falta de prática na escrita faz com que os alunos tenham dificuldade em expressar suas ideias de forma clara e organizada.

Da Fonseca Ramos afirma que:

O ensino de língua portuguesa tem sido criticado por muitas vezes focar no ensino da metalinguagem. Em algumas escolas, o ensino de redação, de leitura e de gramática são separados. Na verdade, os três devem caminhar juntos, pois a linguagem se manifesta por meio dos textos e um ensino descontextualizado não prepara o aluno para ser um usuário competente da língua. (DA FONSECA RAMOS, 2020, p. 38).

Outra dificuldade encontrada está relacionada à falta de orientação pedagógica adequada para a produção de textos. Muitas vezes, os professores têm pouco tempo para trabalhar especificamente as habilidades de escrita, pois estão sobrecarregados com a quantidade de conteúdo a ser ensinado. Como consequência, os estudantes não recebem um feedback adequado sobre seus textos, o que dificulta sua evolução nessa habilidade.

A preparação para o Enem também é um desafio no ensino médio. O exame exige dos alunos uma boa capacidade de redação, o que vai além de conhecer as regras gramaticais. É necessário desenvolver habilidades como interpretação de texto, argumentação e domínio da norma culta da língua portuguesa. Porém, muitas escolas não conseguem oferecer uma preparação adequada para essas exigências, deixando os alunos despreparados para o Enem e, conseqüentemente, para o ingresso no ensino superior.

Diante desses problemas, é fundamental que haja mudanças no ensino médio. Primeiramente, é preciso investir na formação dos professores, oferecendo cursos e capacitação em metodologias de ensino que estimulem a produção de textos. Além disso, é essencial que seja garantido tempo suficiente na grade curricular para que os alunos possam praticar e melhorar suas habilidades de escrita.

Outra medida importante é incentivar a leitura desde os primeiros anos, proporcionando um ambiente escolar com bibliotecas atualizadas e atividades que estimulem o gosto pela leitura. Isso contribuirá para o desenvolvimento da habilidade de interpretação de texto dos estudantes.

Por fim, é necessário criar programas de preparação específicos para o Enem, que ofereçam aos alunos aulas e materiais voltados para as habilidades exigidas na prova, como a construção de argumentos, a estruturação da redação e o domínio da norma culta.

Sobre produção de textos na escola, Britto afirma que:

Eis aí uma questão que mexe com todo mundo. Tanto que muito se tem dito sobre redações escolares. A inclusão da redação, aliás, e conseqüentemente a criação de programas especiais de redação em cursinhos e no ensino médio, se não melhorou os trabalhos dos estudantes, parece ter servido para retratar em que pé se encontra a produção de textos por escolas (BRITTO, 2012, p. 117).

Em suma, as dificuldades observadas no ensino médio em relação à produção de textos e preparação para o Enem são problemas que precisam ser enfrentados para garantir uma formação mais completa e melhor preparação dos indivíduos para o futuro. Somente através de medidas efetivas e investimentos na educação será possível superar esses desafios e proporcionar aos estudantes um ensino de qualidade. Dias (1986) destacou em estudo realizado sobre redações:

A produção de um texto deve ser fruto de um pensamento reflexivo, deve representar o salto qualitativo, a codificação de informações reoperadas que se interligam, intencionalmente, e que são oriundas não do exercício mecânico dos leitores entendidos como decodificadores de letras, mas, de leitores cuja compreensão implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (DIAS, 1986, p. 350)

O ENEM é uma prova que exige dos participantes não somente conteúdo teórico, mas também habilidades relacionadas à interpretação e produção textual. É por meio da escrita que os estudantes serão avaliados em diversas áreas do conhecimento, como Línguas, Ciências Humanas e Redação. Portanto, dominar a produção textual é essencial para obter um bom desempenho no exame.

Da Fonseca Ramos (2020) afirma:

Como os problemas linguísticos socialmente relevantes são o objeto de estudo da Linguística Aplicada, o ensino de produção de textos é um problema linguístico que afronta a maioria dos professores de Língua Portuguesa. Além disso, indicadores do ENEM comprovam a ineficácia da escrita dos alunos que estão ou que saem do Ensino Médio de todo o Brasil, ou seja, demonstram a insatisfatoriedade da escrita dos alunos para atender à proposta da prova de Redação do ENEM (DA FONSECA RAMOS, 2020, p. 14).

Ao trabalhar com a produção de textos no ensino médio, os estudantes são incentivados a desenvolver competências fundamentais para a construção de um texto coerente e argumentativo. A partir da leitura de diversos gêneros textuais, como artigos, reportagens e crônicas, os alunos são expostos a diferentes estilos de escrita e aprendem a identificar as características que compõem cada tipo de texto.



Além disso, a prática da produção textual permite aos alunos aprimorar habilidades de análise crítica, argumentação e organização das ideias. Através da escrita, os estudantes aprendem a estruturar seus pensamentos de forma lógica, coesa e convincente, tornando-se capazes de transmitir suas opiniões com clareza e embasamento.

Vale ressaltar também que é importante que o professor trabalhe com a correção textual-interativa, pois assim faz o aluno e o professor refletirem juntos sobre a produção textual, o professor é um leitor que interage com o aluno, como dizem Costa *et al.* (2023).

Por sua vez, a correção textual-interativa é uma tarefa executada paulatinamente pela interação professor-aluno, em que ocorre um verdadeiro diálogo escrito através de pequenos bilhetes orientadores. Nessa perspectiva, o docente é um leitor atento que interage com o aluno para, juntos, refletirem sobre a produção textual. Faz-se o uso de bilhetes escritos no fim do texto, em que ocorre o apontamento de alguns desajustes que comprometem o entendimento claro do texto, mas o professor não se detém somente a isso, ele faz elogios aos acertos e propõe melhorias que podem ser aceitas ou não pelo estudante (COSTA *et al.*, 2023, p. 172.)

O trabalho com a produção de textos no ensino médio também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Ao escrever sobre diferentes temas, os estudantes são desafiados a refletir sobre questões sociais, políticas e culturais, exercitando sua capacidade de análise e reflexão. Essa habilidade é fundamental para que os jovens se tornem cidadãos conscientes, capazes de compreender a realidade ao seu redor e atuar de forma ativa na sociedade”. Ao aprender os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade” (MILLER, 1984, p. 165).

Outro benefício importante do ensino da produção de textos é que ele promove o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica. Ao produzir textos, os alunos são encorajados a buscar informações em diferentes fontes, analisar e interpretar textos diversos, o que contribui para a formação de leitores proficientes. Essa habilidade é fundamental não apenas para a prova do ENEM, mas também para o desenvolvimento acadêmico e profissional futuros dos estudantes.

É importante ressaltar que o trabalho com a produção de textos no ensino médio não se limita somente à aula de redação. Essa habilidade deve ser integrada ao currículo de todas as disciplinas, para que os estudantes se apropriem de diferentes linguagens e estratégias discursivas. Dessa forma, eles estarão preparados para produzir textos coesos e argumentativos em qualquer área do conhecimento.

Sobre produção textual no ensino Médio, Cereja e Magalhães (2010) afirmam:

[...], apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse ‘tipo de texto’, com capítulos específicos nos três volumes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 6, grifos nossos).

Em suma, a produção de textos no ensino médio desempenha um papel fundamental na preparação dos alunos para o ENEM, bem como para a formação de cidadãos críticos e capazes de se expressar de forma clara e coerente. Nesse sentido, é essencial que as

escolas e os educadores garantam a inserção dessa prática no currículo, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para que eles desenvolvam suas habilidades de escrita e leitura. Afinal, a competência comunicativa é uma das principais habilidades exigidas dos estudantes atualmente, tanto no âmbito educacional quanto na profissão.

3. CONCLUSÃO

A produção textual é uma habilidade fundamental para os alunos do Ensino Médio. No entanto, durante essa fase educacional, os estudantes enfrentam diversos desafios ao desenvolver seus textos.

Um dos principais desafios está relacionado à falta de conhecimento sobre os gêneros textuais. Muitos alunos não compreendem a estrutura, características e finalidades de cada tipo de texto, o que dificulta a sua produção. Além disso, a falta de prática na escrita também acaba sendo um obstáculo, uma vez que muitos jovens estão mais acostumados a ler do que a escrever.

Outro desafio enfrentado pelos alunos diz respeito à organização de ideias. Muitas vezes, eles têm dificuldades em estabelecer uma coerência e coesão em seus textos, o que prejudica a compreensão e a clareza das informações apresentadas. A falta de vocabulário também é um ponto crítico, uma vez que limita a capacidade de expressão dos estudantes.

Além disso, a falta de motivação é uma questão recorrente. Os alunos muitas vezes não veem sentido em produzir textos, especialmente aqueles que não estão alinhados com seus interesses pessoais. A pressão por notas e avaliações também pode gerar ansiedade e bloqueio criativo.

O tempo é outro desafio enfrentado pelos alunos do Ensino Médio no que diz respeito à produção textual. Com a carga horária apertada e a diversidade de conteúdo a serem estudados, nem sempre resta tempo suficiente para a revisão e aprimoramento dos textos.

Diante desses desafios, é fundamental que os professores estejam preparados para auxiliar os alunos nesse processo. Promover atividades de leitura, discussão e análise de textos, assim como incentivar a prática da escrita em diferentes gêneros, são estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento da produção textual nessa etapa escolar. Além disso, é importante disponibilizar feedback construtivo e orientações claras para que os alunos possam aprimorar suas habilidades ao longo do tempo.

Através da produção textual, os alunos aprendem a organizar suas ideias de forma clara e coerente, melhorando sua capacidade de comunicação oral e escrita. Essa habilidade é fundamental para que possam expressar suas opiniões e transmitir informações de maneira adequada em diferentes situações.

Além disso, trabalhar com produção textual estimula a criatividade e a capacidade de reflexão dos alunos. Ao escreverem textos, são desafiados a pensar criticamente, buscar argumentos embasados em fatos e serem capazes de apresentar diferentes pontos de vista.

A produção textual também favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de análise dos estudantes. Eles são instigados a interpretar textos, realizar pesquisas e mergulhar em temas diversos, ampliando seus conhecimentos e habilidades de pesquisa.

Por fim, podemos observar que a produção textual no ensino médio prepara os alunos para os desafios futuros, especialmente quando for fazer um curso superior, pois pode



conseguir uma bolsa de estudo pelo Enem, pois um aluno com habilidade em produção textual consegue fazer uma ótima redação.

Referências

DA FONSECA RAMOS, Elaine. **Produção Textual no Ensino Médio**: um estudo na escola pública. Mariana, MG. Ministério da Educação. 2020.

MARQUESI, Sueli Cristina. **Escrita e reescrita de textos no ensino médio**. Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto (2011): 135-143.

SALES, Allana Gândara Caires. **A construção da autoria na escrita e reescrita de artigos de opinião**: uma análise das produções textuais de alunos do nono ano. (2017).

COSTA, Adriana Lélis Santos; LOPES, Clarice Nogueira; DE ARAÚJO RIBEIRO, Maria Clara Maciel. **Produção textual e revisão textual-interativa online**: desafios (e soluções) no ensino remoto emergencial. 2023.

RODRIGUES, Paulo Cezar; DA FONSECA FERNANDES, Eliane Marquez. A produção textual no livro didático do ensino médio: Identificação da abordagem teórica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 4, p. 427-435, 2014.

Nesta obra os organizadores apresentam textos especializados enfatizando a Educação 5.0, que surgiu da aplicação de todos os conceitos e ferramentas da Educação 4.0, buscando na aplicação de sua proposta pedagógica, ir além do desenvolvimento dos conhecimentos técnicos, objetivando adquirir competências relacionadas a: trabalho colaborativo, desenvolvimento de relacionamento interpessoal, empatia e tolerância às diversidades, resiliência, adaptabilidade, criatividade, inteligência emocional, persuasão, gestão de conflitos e mais fluidez na comunicação. Nesta perspectiva, os organizadores desta obra, sentiram a necessidade de busca de textos inéditos e selecionados da literatura nacional com o propósito de inserir na obra e torna-la referência para pesquisa de professores, alunos e pesquisadores, nas mais diversas áreas do saber e em todos os níveis do ensino. Assim, Educação 5.0, terá por base textos que abordam comportamento dos educandos, contribuições de pesquisas e relatos de experiências de educadores, neste novo cenário da Sociedade 5.0 afim de construir uma coletânea especializada para consulta.

ISBN: 978-65-6068-028-9

