

organizadoras:

Tatiana Mendes Bacellar

Shirley Ribeiro Carvalho



Pascal

Editora

2021

Volume 3

Pilares da Educação **Contemporânea**

Ensino, pesquisa e extensão

**TATIANA MENDES BACELLAR
SHIRLEY RIBEIRO CARVALHO
(Organizadoras)**

**PILARES DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

VOLUME 3

**EDITORA PASCAL
2021**

2021 - 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^a. Giselle Cutrim de Oliveira Santos

Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua

Dr^a. Michela Costa Batista

Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda

M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira

MSc. Josiney Farias de Araújo

Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B117p

Coletânea Pilares da Educação Contemporânea / Tatiana Mendes Bacellar e Shirley Ribeiro Carvalho, (Orgs.). — São Luís: Editora Pascal, 2021.

160 f.; il. – (Pilares da Educação Contemporânea; v. 3)

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-86707-76-2

D.O.I.: 10.29327/553083

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4. Miscelânea. I. Bacellar, Tatiana Mendes. II. Carvalho, Shirley Ribeiro.

CDU: 370.7

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

2021

www.editorapascal.com.br

contato@editorapascal.com.br

APRESENTAÇÃO

A Editora Pascal tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a Coletânea Pilares da Educação Contemporânea, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

A obra resulta de reflexões, pesquisas e experiências de vários docentes especialistas em todo o Brasil e propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura ainda um projeto importante no mercado editorial brasileiro, para abarcar a formação de professores em todos os níveis da escolaridade: desde a educação básica, educação superior, de jovens e adultos e profissional. Integraliza essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

Com experiência no mercado e reconhecimento, a Editora Pascal é uma referência no território brasileiro pela coerência de sua linha editorial e atualidades nos temas que publica, especialmente na área de educação, dentre outras. É com orgulho que lançamos esta edição, pois estamos convictos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria na qualidade social da escolaridade.

Tatiana Mendes Bacellar

Shirley Ribeiro Carvalho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 8

APONTAMENTOS ACERCA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS SOB A ÓTICA DA LEI Nº 13.987/2020

Carlos André Sousa Dublante
Clara Weinna Moura Dantas
Leidiane Sousa Lima Fernandes

CAPÍTULO 2..... 19

BENEFÍCIOS DA ENSINAGEM DA ESCRITA DE SINAIS PARA O SURDO

Claudio Alves Benassi

CAPÍTULO 3..... 31

O DESENVOLVIMENTO DE HORTAS ESCOLARES: UMA ABORDAGEM TRANSVERSAL

Marcus Vinicius Maluf de Almeida
Simone Gonçalves Sales Assunção
Sandra de Fátima Barboza Ferreira
Heloina Teresinha Faleiro

CAPÍTULO 4..... 38

GAMES-BASED LEARNING OU GBL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA SOBRE O USO DE JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza

CAPÍTULO 5..... 54

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

Luciano Santos de Farias
Raimara Neves de Souza
Maria Socorro Alves de Macedo

CAPÍTULO 6..... 61

A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A INCLUSÃO SOCIAL DE MIGRANTES E REFUGIADOS

Ádani Lopes Brito

CAPÍTULO 7.....72

LINGUAGENS, PALAVRAS E DISCURSOS

Luciano Santos de Farias
Raimara Neves de Souza
Maria Socorro Alves de Macedo

CAPÍTULO 8.....80

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: DIALOGANDO COM AS BASES TEÓRICAS

Luana de Sousa Lima
Luzia Rodrigues de Macedo
Daniel de Moura Lopes
Fabiano Gonçalves Ferreira
Joselma Gomes dos Santos
Antônia da Silva Pimentel
Maria do Carmo Silva Martins
Lunara Serena de Sousa Lima
Maria Aparecida dos Santos Macedo

CAPÍTULO 9.....96

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA APOIADA POR METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO – UM ESTUDO DE CASO

Ercilia de Stefano
Alexia Seixas de Oliveira
Talita Kronenberger de Almeida
Hannah Carolina Reis de Castro

CAPÍTULO 10.....112

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luzia Rodrigues de Macedo
Fabiano Gonçalves Ferreira
Luana de Sousa Lima
Joselma Gomes dos Santos
Antônia da Silva Pimentel
Maria do Carmo Silva Martins
Daniel de Moura Lopes
Lunara Serena de Sousa Lima
Maria Aparecida dos Santos Macedo

CAPÍTULO 11..... 120

PRINCÍPIOS ÉTICOS DA CAPOEIRA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula

Roseane Maria Amorim

Eduardo de Souza Lima

Amanda de Oliveira Figueiredo

Maria Aparecida Alves de Souza

Leydianne Gonzaga

Jefferson Bezerra Passos Botelho

CAPÍTULO 12..... 130

PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernando Silva Martins

CAPÍTULO 13..... 140

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: UMA CONQUISTA SOCIAL E POLÍTICA

Cibeli Gonçalves Cardozo

AUTORES 150

ORGANIZADORAS..... 159

CAPÍTULO 1

APONTAMENTOS ACERCA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS SOB A ÓTICA DA LEI Nº 13.987/2020

NOTES ABOUT THE NATIONAL PROGRAM FOR SCHOOL FOOD, IN
TIMES OF A PANDEMIC OF THE NOVO CORONAVÍRUS UNDER THE
PERSPECTIVE OF LAW No. 13.987 / 2020

Carlos André Sousa Dublante
Clara Weinna Moura Dantas
Leidiane Sousa Lima Fernandes

Resumo

O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE foi criado com o objetivo de garantir alimentação saudável aos alunos da educação básica. Diante da relevância que as políticas públicas cumprem no eixo social e verificando a nova realidade social fruto das medidas de proteção da pandemia da COVID-19 foi que surgiu a necessidade de se verificar as medidas adotadas para que se continuasse com a realização deste programa. Com o fito de tentar amenizar a situação foi publicada a Lei nº 13.987/2020 que autorizou à distribuição dos alimentos da merenda escolar às famílias dos alunos. Diante do que foi dito, esta pesquisa propôs-nos a conhecer a política pública do (PNAE) discutir a aplicabilidade da Lei nº 13.987/2020. Utilizamos da pesquisa qualitativa e bibliográfica, com base nos dados disponibilizados no site eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Ministério da Educação (MEC), bem como foi constatado a falta de lacunas administrativa na ação reguladora do estado no período pandêmico, referente a este programa.

Palavras chave: Programa Nacional de Alimentação Escolar; COVID-19 (coronavírus); Alimentação Saudável.

Abstract

The National School Feeding Program - PNAE was created with the objective of guaranteeing healthy eating to basic education students. Given the relevance that public policies play in the social axis and verifying the new social reality resulting from the COVID-19 pandemic protection measures, the need arose to verify the measures adopted to continue with the implementation of this program. In order to try to alleviate the situation, Law No. 13,987/2020 was published, which authorized the distribution of school meals to students' families. Given what has been said, this research proposed us to know the public policy of the (PNAE) to discuss the applicability of Law No. 13.987/2020. We used qualitative and bibliographic research, based on data available on the website of the National Fund of Education Development (FNDE) and Ministry of Education (MEC), as well as the lack of administrative gaps in the regulatory action of the state during the pandemic period, referring to this program.

Keywords: National School Feeding Program; COVID-19 (coronavirus); Healthy eating.



1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas¹ pelo seu aspecto histórico e social tem grande relevância na sociedade brasileira, haja vista as reivindicações realizadas no decorrer da história. No que tange as políticas públicas de educação, essas possuem uma visão ainda mais ampla, objetivando o acesso à educação para todos os cidadãos. Desta feita, relevante destacar que ações dessa natureza alcançam objetivos de grande escala, como o próprio desenvolvimento social.

A educação é considerada um direito fundamental estando previsto no artigo 6º e 205 da Constituição Federal de 1988. Tal preceito prepondera a importância social que a educação possui, sendo, pois, a principal ferramenta de transformação social existente. Desta forma, o estudo acerca dos programas, planos e medidas adotadas são de total relevância para a busca pela implementação de uma educação de qualidade.

Desta forma, analisando o tema em questão tem-se como interesse analisar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) durante a pandemia da COVID-19, sob a perspectiva da Lei nº 13.987/2020. Esses são os apontamentos que o presente trabalho objetiva verificar, ressaltando-se, o papel da alimentação no âmbito educacional frente as medidas de enfrentamento da pandemia da COVID-19 verificando os reflexos gerados pela lei acima mencionada.

O presente artigo propõe-se conhecer a política pública prevista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), para isso será necessário busca apresentar abordagens acerca do programa retro mencionado, bem como discutir a legislação pertinente e vigente, no qual regulamentou a utilização dos recursos do programa durante o período de pandemia.

A escolha pelo tema ora exposto partiu do interesse em verificar como a merenda escolar foi distribuída no período de suspensão das aulas, pois, trata-se de um programa de grande relevância.

No primeiro momento, serão analisados os principais aspectos referente ao programa objeto de estudo, mencionando suas principais características e elementos norteadores. Em continuidade ao mencionado assunto, será abordada os reflexos da pandemia ocasionada pela COVID-19 frente a execução do programa. Igualmente, faz-se necessário discussão acerca da Lei nº 13.987/2020 e os seus reflexos na execução da política pública, com o fito de caracterizar a relevância do estudo a que se pretende.

No que se refere ao procedimento técnico, o presente estudo foi desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico, buscando artigos científicos e demais publicações congruentes e estudo documental das leis que regulamentam o programa abordado. Ademais, como a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de materiais já elaborados, a pesquisa fora realizada com suporte de materiais e obras já existentes, propiciando um

¹ Política pública pode ser entendida como um processo ou ações que tem por objetivo resolver algum problema de ordem pública. Nesse contexto, as políticas públicas desaguam em vários nichos, a exemplo políticas públicas na área de educação, que são medidas tomadas a fim de se resguardar algum direito ou de atuar na sociedade sobre alguma questão (PAULILO. ABDALA, 2010).



estudo aprofundado acerca da proposta a que se pretende.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Andrade (2003, p. 121) a pesquisa científica pode ser entendida como o “conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”. Deste modo, para ser considerada uma pesquisa científica a mesma deve ser objeto de investigação planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência, portanto o método deve ser respeitado.

Enquanto, que o método refere-se ao caminho a ser realizado, para que a finalidade da pesquisa seja alcançada. Segundo Parra e Santos (1998, p. 95) o método “É o caminho a ser trilhado pelos pesquisadores na busca do conhecimento”. Todavia, o procedimento metodológico de um trabalho científico decorre da caracterização da pesquisa, que pode ser classificada de diversas formas.

Quanto ao procedimento técnico, a referida pesquisa desenvolveu-se de um levantamento bibliográfico e documental acerca do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em conjunto com artigos científicos e demais publicações congruentes, referentes ao programa, sobretudo no aspecto temporal de execução no período de pandemia, bem como análise da Lei nº 13.987/2020 que regulamentou o programa frete a pandemia da COVID-19.

Desse modo, a pesquisa fora realizada com suporte de materiais já existentes, que proporcionou uma análise nutritiva acerca da proposição fomentada e de dados locais para atestar o objetivo precípuo do estudo.

Quanto ao método de abordagem, trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que parte dos materiais e da lei, partido do geral para o específico, para se chegar a uma conclusão unicamente lógica (GIL, 2008).

Contudo, também possui natureza qualitativa, segundo Gil (2008), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

3. PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

É notório que a educação cumpre papel de grande relevância na sociedade, desde a sua forma mais antiga de atuação até os dias atuais é uma das prioridades objetivadas. A estrutura educacional passou por uma série de acontecimentos históricos que refletem a própria forma em que foi desenvolvida. Tal premissa baseia-se nos estudos pedagógicos



realizados por diversos autores, que entendem que a busca pelos direitos sociais e a sociedade de classes acabaram refletindo na educação.

Como forma de estruturar e buscar melhorias na qualidade de ensino empregada, foram sendo criados programas e políticas públicas educacionais. Segundo o autor Miguel Arroyo (2010) as políticas educativas possuem uma estrita relação com as desigualdades vivenciadas na sociedade, isto porque, as políticas objetivam justamente corrigir as discrepâncias entre os sujeitos, sendo o Estado, nesse caso, o articulador de alocação de recursos de forma compensatória aos que sofrem de maior desigualdade.

Nesse contexto, é oportuno estudar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que surgiu desde a década de 50, passando por diversas mudanças e transformações em sua implementação. O objetivo do programa, segundo o Ministério da Educação – MEC (1998) é justamente propiciar melhorias educacionais, conforme se extrai:

Com isso, pretende-se estimular a permanência dos alunos na escola e obter uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos escolares. A clientela-alvo do programa é composta por alunos da pré-escola e do ensino fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e filantrópicas.

O processo educativo não se restringe ao aspecto cognitivo dos sujeitos envolvidos, tão verdade que o desenvolvimento, o rendimento e a aprendizagem escolar dependem de diversos fatores como ambiente, estrutura familiar, bem como hábitos alimentares. Com isso, fora desenvolvido o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que na problemática nutritiva de crianças no Brasil objetiva desde a sua concepção com o crescimento e desenvolvimento das crianças do ensino básico, pois acredita-se que hábitos alimentares influenciam diretamente o desenvolvimento escolar.

O programa objeto de estudo possui respaldo legislativo federal na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que consagra em seu artigo 208, incisos IV e VII a alimentação escolar como dever do Estado e direito humanos e social de toda criança e adolescente que frequente educação básica (ensino infantil e fundamental). Desta forma, tem-se o PNAE como executor do dever legal do Estado no cumprimento de direitos fundamentais.

Ademais, a regulamentação assecuratória legal da alimentação escolar encontra respaldo não só na legislação nacional, como também internacional, é o que prevê o artigo 4º do Código de Conduta Internacional sobre o Direito à Alimentação Adequada, no qual assegura a homem, mulher e criança, uma alimentação adequada como sendo o acesso físico e econômico, a alimentação adequada ou por intermédio do uso de uma base de recurso apropriada para que haja obtenção de forma apropriada a dignidade humana.

A alimentação é sem sombra de dúvidas um direito humano fundamental, dessa forma o programa retro objetiva cumprir com ações que de fato concretizem o direito em questão. Para a realização do PNAE, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, de forma descentralizada, realiza os repasses financeiros para que os estados e municípios executem o programa. Mas, nem sempre foi assim, no início de sua realização os alimentos eram gerenciados de forma centralizada por meio de processo licitatório, o que acabava comprometendo a realidade escolar dos ambientes onde o Programa era realizado.



Em meados de 1994, com a implementação da Lei nº 8.913, o PNAE passou a ser regulamentado de forma centralizada, pois acredita-se que a regionalização na execução do programa traria maior autonomia ao próprio planejamento e aquisição dos produtos alimentícios. Nesse intervalo de tempo, surgiu uma Medida Provisória de nº 1.784/98 que trouxe mais uma novidade na época, instituiu o repasse direto e automático aos próprios Municípios e Secretarias de Educação, com o objetivo de desburocratizar o procedimento que até então precedia a convênios federais. Dessa forma, surgem os Conselho de Alimentação Escolar Municipais (CAE's) que passaram a realizar os convênios de forma descentralizada, descentralizando ainda mais a execução do programa nos eixos regionais.

Interessante ressaltar que os CAE's são órgãos colegiados criados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, no qual possuem caráter fiscalizador, permanente, deliberativo, etc. Como parte do PNAE, os CAE's são de extrema relevância aos municípios e estados, pois, possibilita o cumprimento de um programa que busca atender as realidades da sociedade, bem como atua como controle social da gestão pública, uma vez que acompanha e monitora toda a parte de execução do PNAE.

Outrossim, a composição dos CAE's ocorre de forma local, ou seja, são os representantes da comunidade escolar e de outros ramos locais que compõe a estrutura do órgão, possibilitando maior eficiência no que diz respeito a fiscalização e controle de aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar.

Igualmente, a atuação dos CAE's os órgãos de controle externo como o Tribunal de Contas da União e a Controladoria Geral da União (CGU) trabalham diretamente na fiscalização de tais órgãos, justamente para que haja a devida e correta aplicação do recurso financeiro a sua destinação originária.

O Programa objeto de estudo baseia-se em dados do Censo Escolar para que o repasse seja calculado e realizado de acordo com o número de crianças e adolescentes que utilizam dos serviços de educação básica. Além do mais, como forma de ajudar e incentivar a agricultura familiar, 30% do valor repassado aos municípios devem ser destinados a compra de produtos produzidos pela categoria retro mencionada. Tal medida fundamenta-se na estimulação do desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades.

Relevante mencionar a estrutura interdisciplinar desenvolvida no seio do programa em apreço, pois, a busca pela realização da concretização pela alimentação saudável não diz respeito apenas a entrega de comida de forma generalista, sem cumprimento dos padrões nutricionais mínimos. Para isso, o cardápio escolar é realizado por profissional da área, qual seja, nutricionista, que realiza todo o planejamento com base nos hábitos escolares locais, culturais, sobretudo nutricionais específicos.

4. ADVENTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E OS REFLECOS NA EXECUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

O ano de 2020 trouxe consigo inúmeras mudanças na esfera global, que consequentemente refletiu na adoção de novas práticas sociais. O isolamento social como forma de inibir a propagação da pandemia do novo Corona vírus foi umas das medidas adotadas de maior impacto econômico, social e histórico na humanidade. Nesse panorama, o fechamento das escolas, o isolamento de alunos e a interrupção das atividades escolares, desde o mês de março de 2020, têm gerado inúmeros impactos na sociedade.

Em virtude da situação inédita ocasionada pelo vírus, em abril de 2020 foi publicada Lei nº 13.987/2020 no qual autorizou a distribuição de alimentos durante o período de pandemia aos pais e/ou responsáveis dos alunos da rede pública de ensino.

Dentre os inúmeros impactos que a pandemia ocasionou na seara educacional, tem-se a interrupção da aprendizagem, a fome, o despreparo família, a falta de equipamentos tecnológicos, dentre outros. Interessante ressaltar que a fome tenha sido um dos impactos gerados pela pandemia, pois a realidade brasileira é de que grande parte dos alunos do ensino básico realizam suas refeições nas escolas e a falta dessa alimentação gera prejuízos às crianças e adolescentes da educação pública.

O Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SIGLA) elaborou um documento com as orientações para distribuição dos alimentos durante a pandemia, cujo objetivo se extrai do documento em questão:

O fornecimento da alimentação escolar, inicialmente desenhado como uma atuação pública para atender a agenda pontual de carência nutricional e específica para um público vulnerabilizado, foi se consolidando em um programa de Estado e de garantia de direitos. Sendo assim, a alimentação escolar passou de uma ação assistencialista, pontual e pouco abrangente para um programa universal, que atende a todos os estudantes da rede pública brasileira (BRASIL, 2020).

A execução do PNAE durante o período de isolamento social tem sido primordial para se garantir o direito à alimentação a todos os estudantes atendidos nas escolas públicas. Isto porque, mesmo que o objetivo do programa seja o de realizar alimentação saudável para que haja melhor desenvolvimento e rendimento escolar, não se pode esquecer que grande parte dos alunos não possuem uma boa nutrição em casa.

Desta feita, foram realizados kits de distribuição, com base nas orientações profissionais específicas, bem como de acordo com a Resolução RDC nº 216/2004 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA. Dentre as orientações estabelecidas no guia com orientações para execução do projeto, tem-se a priorização na distribuição de alimentos cuja validade esteja mais próxima, itens que o aluno consiga desenvolver o alimento em casa, preferência no fornecimento de alimentos in natura, definir a quantidade de alimento de acordo com os critérios de idade, número de refeições que faz na escola, número de dias que o kit deverá atender, fornecimento semanal de frutas e hortaliças, respeitar os hábitos alimentares e a cultura local, se atentar aqueles alunos que possuem alguma necessidade especial alimentar, garantir a qualidade higiênico-sanitária, realizar cronograma



de distribuição, dentre outros aspectos (BRASIL, 2020, p. 09 – 10).

Consoante Kroth, Geremia e Mussio (2020) o Programa Nacional de Alimentação Escolar, tem desempenhado relevante função na sociedade, haja vista que foi incorporado ao conceito de política pública saudável que busca a Segurança Alimentar dos estudantes, bem como o fortalecimento de vertentes atreladas ao programa, como, por exemplo, o da agricultura familiar, já que partes dos alimentos são adquiridas de tais produtores.

Ressalta-se que além de alimentos saudáveis gerarem boas práticas de segurança alimentar e fortalecimento nutricional dos alunos, também há contribuição as próprias práticas agrícolas sustentáveis, o que acaba gerando impactos a própria economia e melhora na saúde de agricultores e comunidades rurais. Desta feita, há uma relação simbiótica no que diz respeito a implementação de alimentação saudável no âmbito escolar.

5. APONTAMENTOS ACERCA DA LEI Nº 13.987/2020

Inicialmente cumpre apontar que a Lei nº 13.987/2020 regulamenta a Lei nº 11.947/2009, cujo dispõe o seguinte:

[...] sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

A referida lei foi objeto de conversão da Medida Provisória nº 455/2008, e regulamenta o escopo básico de implementação da alimentação escolar, referindo-se a todo alimento fornecido no ambiente educacional durante o período letivo.

Outrossim, dentre as diretrizes estabelecidas, a alimentação escolar consiste no uso de alimentos que possam melhorar o rendimento escolar, sobretudo aos que alunos que precisam de necessidade específica, respeitando a segurança, a cultura, hábitos alimentares locais, bem como participação da comunidade no controle social, apoio ao desenvolvimento sustentável e a agricultura familiar, desde que respeitados as diferenças fisiológicas, biológicas, condições específicas dos alunos.

Alimentação e educação são duas questões que merecem destaque, pois são basilares no próprio desenvolvimento humano, a infância por ser a primeira vivência de qualquer ser humano se colocado em condições adequadas de saúde, e isso significa também uma boa alimentação, conseqüentemente conseguirá ter um pleno desenvolvimento, conforme entendimento abaixo colacionado:

Nos últimos anos, observa-se certa convergência entre as áreas de nutrição, psicologia, economia e biomedicina na explicação da relação causal “boa dieta (ou boa nutrição) /saúde/educação”. O primeiro elo dessa tríade, boa nutrição e saúde, é bem estabelecido pela literatura, demonstrando que a

ingestão de uma dieta adequada possui um papel importante sobre a promoção do crescimento físico e da manutenção da saúde da criança (KROTH, GEREMIA, MUSSIO, 2020).

A mencionada lei que dispõe acerca do PNAE, elencando inclusive como um dos seus objetivos, o que se verifica do artigo 4º, nos seguintes termos:

Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Como execução do programa, é estabelecido repasses por parte da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), valores que são repassados com base no número de alunos matriculados. Outro ponto relevante, é que a aquisição dos alimentos deve acontecer de acordo com o cardápio elaborado por profissional especializado, visando garantir recomendações nutricionais necessárias aos alunos que irão consumir tais produtos.

Nesta senda, além de desenvolver o programa como forma de garantir alimentação aos alunos, o programa se preocupou em destinar 30% (trinta por cento) da verba repassada aos estados e municípios para aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural, inclusive dispensando procedimento licitatório para tal, conforme dispõe art. 14, §1º da lei.

Assim, tratando-se de recursos públicos e de serviço público, foi necessária a edição de uma lei que regulamentasse as práticas de distribuição de alimentos no período de pandemia, em obediência ao princípio da legalidade aplicável a Administração Pública.

Conforme já abordado inicialmente, algumas alterações legislativas precisaram ser implementadas para que se adotassem medidas que possibilitassem a continuidade da execução do programa durante o período de pandemia. Com isso, foi editada a Lei nº 13.987/2020, que trouxe em seu bojo o seguinte texto:

Art. 21-A. Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae.

Embora a edição tenha ficado adstrita a um único artigo, foi necessária a previsão legal para que durante a suspensão das aulas pelo período de calamidade pública ou emergência houvesse a distribuição dos alimentos, aos pais ou responsáveis dos alunos matriculados, desde que acompanhado pelo Conselho de Alimentação Escolar municipal.

Pela análise da lei, verifica-se que a mesma deixa a cargo dos municípios a distribui-



ção dos alimentos, no que tange a execução, formas de entrega, período, quantidade de cestas, dentre outros aspectos. Se por um lado a “liberdade” de execução destinada aos municípios por omissão regulamentar específica possa parecer a uma primeira abordagem algo positivo, haja vista a celeridade dos atos e a desburocratização de procedimentos, por outro, existe a possibilidade de prejuízos futuros no que diz respeito a prestação de contas, por exemplo.

Acontece que na Administração Pública nem tudo acontece de forma livre e nem poderia ocorrer, sob pena de ilegalidade, se não houvessem leis tão específicas, a utilização dos recursos públicos ficaria a margem da discricionariedade individual de cada gestor. Por esse motivo, seria necessário critérios mais específicos que pudessem respaldar os atos de distribuição dos alimentos, bem como de sua execução, como forma de prevenir a própria gestão pública de irregularidades e a prestação de contas posteriormente.

As orientações para a execução da distribuição de merenda escolar, segundo Ministério da Educação e Agricultura é o de que os kits de produtos alimentícios devem ser composto por alimentos indicados por profissional da área. Positivamente, a esse posicionamento, verifica-se a possibilidade de se cumprir com a demanda alimentar dos alunos com base nos critérios subjetivos de cada um, bem como de preservar com a cultura e a tradição local.

Todavia, a discricionariedade como forma de manifestação dos atos administrativos, a depender de cada situação pode ser um ponto negativo, tendo em vista que cada indivíduo carrega consigo pontos de vista diferentes. No que tange a elaboração dos kits, a falta de delimitação quanto ao valor nutricional em cada material a ser distribuído pode gerar algum tipo de conflito, pois, deixa a margem de cada município realizar conforme diretrizes de terceiros, o que corrobora para diversas formas de atuação.

6. CONCLUSÃO

Ante o estudo realizado com base em materiais já elaborados, verifica-se a incidência, relevância e amplitude do tema, ao ponto de que a educação cumpre relevante papel social, bem como utiliza-se de programas como o PNAE como forma de garantir alimentação saudável aos alunos, levando-se em consideração a alimentação um direito humano fundamental.

Visando analisar as informações colacionadas ao trabalho, verifica-se que muitos são os fatores que fomenta ainda mais a existência de políticas educacionais desta natureza, como a falta de nutrição adequada no seio familiar, a diminuição do rendimento escolar por carência alimentar, dentre outros.

A Lei nº 13.987/2020 surgiu com o intuito de continuar o programa mesmo ante o estado de calamidade pública ocasionado pela COVID-19. Isto porque, entende-se que a perpetuidade do programa mesmo na suspensão das aulas presenciais poderiam gerar ainda mais dificuldades as famílias que alimentam crianças a adolescentes por intermédio da frequência escolar.



A interdisciplinaridade educacional consiste justamente de possibilitar aos alunos os meios básicos para um bom rendimento escolar, o que interfere, principalmente, em uma boa alimentação. Por esse motivo, ao analisar a regulamentação legal que possibilitou a execução do programa pela entrega dos kits tornou uma regulamentação favorável às famílias e aos próprios alunos que ficaram desassistidos no período de pandemia.

Contudo, embora a execução do programa tenha desempenhado relevante papel para a sociedade, algumas lacunas legislativas mencionadas anteriormente referentes a questões administrativas, como o caso da prestação de contas, podem gerar dificuldades, já que a discricionariedade nas escolhas compete aos gestores, o que torna temeroso.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução À Metodologia Do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ARROYO, Miguel. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES: À PROCURA DE NOVOS SIGNIFICADOS**. Campinas, v. 31, p. 1381-1416, out-dez, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>.

BRASIL, Ministério da Educação. **AVALIAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DE RECURSOS DO FNDE E DA MERENDA ESCOLAR**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: < <file:///C:/Users/FAMAILIA/Downloads/denu-sia%20.%20merenda%20.pdf>>.

BRASIL, Ministério da Educação. BRASIL, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **ORIENTAÇÕES PARA A EXECUÇÃO DO PNAE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) DURANTE A SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA DECORRENTE**. 1ed. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Lei 13.987, de 07 de abril de 2020**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KROTH, Darlan Christiano. GEREMIA, Daniela Savi. MUSSIO, Bruna Roniza. Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma política pública saudável. **Ciênc. saúde coletiva** vol.25 no.10 Rio de Janeiro: out - 2020, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.31762018>.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2001.

PAULILO, André Luiz. ABDALA, Rachel Duarte. Parte 2 - **Políticas públicas educacionais: perspectivas históricas** Fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 211 p. ISBN 978-85-7879-016-5. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/j8gtx/pdf/pimenta-9788578791216-07.pdf>>.





CAPÍTULO 2

BENEFÍCIOS DA ENSINAGEM DA ESCRITA DE SINAIS PARA O SURDO

THE BENEFITS OF TEACHING WRITTEN SIGN LANGUAGE TO THE DEAF

Claudio Alves Benassi

Resumo

O presente texto é resultado de minha pesquisa doutoral, que objetivou a criação de um sistema de escrita de sinais, com baixo número de caracteres, visual e de fácil aprendizagem. No texto, apresento justificativas para o desenvolvimento de um novo sistema de escrita de sinais, tendo em vista que já circulavam, a época da pesquisa, três outros sistemas e com base em diversos teóricos, dentre eles Vygotsky, apresento uma série de argumentos em defesa do ensino de escrita de sinais para o surdo. Dentre os muitos argumentos, sustentamos que a aprendizagem da escrita de sinais pelo surdo, contribui para o desenvolvimento cognitivo pleno, fazendo-o alcançar o que Vygotsky chamou de segundo grau de representação simbólica.

Palavras-Chaves: Escrita de sinais; Surdo; Escrita; Ensino; VisoGrafia;

Abstract

The present text is a result of my doctoral research, which aimed to create a written sign system with a low number of visual and easy to learn characters. In the text, I present a reason for the development of a new written sign system, bearing in mind that, at the time of the research, three other systems already existed. Based on several theorists, among them Vygotsky, I present several arguments in defense of teaching written sign language to the deaf. Among them, I maintain that the learning of written sign language by the deaf, contributes to their full cognitive development, making it attain what Vygotsky called the second degree of symbolic representation.

Key-words: Written Sign Language; Deaf; Writing; Teaching; VisoGraphy;



1. INTRODUÇÃO



“O sol e a palavra renascem todos os dias e são dados para todos” – tradução da frase em Libras (acima) escrita em escrita de sinais VisoGrafia –, afirmou Icléia Rodrigues de Lima e Gomes, (2018), e de fato: diariamente, o sol e a palavra renascem e são dados a todos, como afirma Gómez (2018). Esta assertiva é indiscutível, como é indiscutível a independência de tais fenômenos sobre nós. No entanto, o acesso ao brilho da luz solar, ao sentido ou à representação gráfica da palavra podem ser, perfeitamente, discutidos. Ao indivíduo tátil (*cego*), a luz solar é inacessível, ao passo que para um detento é um direito normativo e condicionado. A palavra, se rebuscada, pode impor ao indivíduo restrições de compreensão do seu real sentido, bem como ao analfabeto a decodificação do registro gráfico é totalmente impenetrável.

Para Charles Higounet (2003, p. 10), a escrita está atrelada a nossa civilização de tal modo “que poderia servir de definição dela própria”. A história da humanidade é dividida em duas grandes eras: uma anterior e outra posterior a invenção da escrita. O autor conjectura que é possível que tenhamos uma terceira era: a pós-escrita. O autor postula que a escrita não é somente um método cujo fim se destina à fixação da palavra ou apenas um meio de expressão permanente, mas permite o acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite apreender o pensamento, além de fazê-lo atravessar seu cronotopo (espaço e tempo). Com base no pressuposto acima, poder-se-ia afirmar que o acesso ao mundo das ideias expressas graficamente pela escrita, ao analfabeto, é impenetrável.

As pesquisas na área da Libras proliferaram a partir da promulgação da Lei Federal n. 10.436/02, sendo que uma grande parcela dessas pesquisas versam sobre o ensino de língua portuguesa em sua modalidade escrita para surdos, como Segunda Língua (L2). No entanto, o contato com os mesmos em sala de aula, principalmente na disciplina de Escrita de sinais, no curso de Letras-libras – Licenciatura, no qual atuo como professor, levou-me a uma triste constatação: além de chegarem no ensino superior apresentando “domínio” da L2 aquém do esperado para tal, pois sua escrita e leitura da língua portuguesa é rudimentar, não leem tampouco escrevem sua própria língua – a primeira (L1).

O ensino de L2 para os surdos, em muitos casos, está contribuindo apenas para torná-los meros copistas. Para Martins (2008, p. 50), as crianças até podem apresentar uma caligrafia bem elaborada, mas como copistas não entendem o que leem, tampouco aquilo que escrevem. Sendo capazes somente, neste caso, de reproduzir palavras alheias, realidade provada pelos acadêmicos surdos desde seu ingresso no ensino básico. Em muitos casos, a realidade é muito mais perversa: os surdos, como afirmado acima, não sabem ler e escrever sua Primeira Língua (L1), como poderemos observar no próximo tópico.

2. OUTROS ASPECTOS DO CONTATO COM OS SURDOS ACADÊMICOS E A CONSTITUIÇÃO DA VISOGRAFIA

Além do aspecto do contato com os surdos acadêmicos do curso de Letras-Libras – Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), outro aspecto do contato deu-se ao longo das disciplinas e cursos de extensão de escrita de sinais ministrados por mim. Devido à curta duração da disciplina, o sistema escolhido foi a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), em virtude do seu baixo número de caracteres (95), em relação ao *Sign Writing* (SW). No início havia bom desenvolvimento dos acadêmicos, no entanto, com o avançar dos conteúdos, os mesmos se desinteressavam pela ELiS. Muitos alegavam que o SW é mais visual e que a ELiS é muito abstrata: fato. No entanto, em experimentos rotineiros em sala de aula, provei aos mesmos que ambos os sistemas possuem elementos visuais e outros puramente abstratos.

Como é sabido, o SW possui um total de 982 caracteres (STUMPF, 2005, p. 155), fato que torna o seu ensino muito dispendioso, haja vista minha própria experiência relatada mais adiante. Tendo em vista os problemas detectados, surge então a minha primeira questão: poderia um novo sistema de escrita de sinais ser criado com base nos elementos visuais do SW, com baixo número de caracteres, sendo estes estruturados linear e paremologicamente¹ como são os visografemas e demais caracteres que compõem a ELiS? Essa questão mobilizou a mim na busca pela criação de um novo sistema de escrita de sinais que preservasse no registro gráfico a viso-espacialidade da língua de sinais, elementos que lhe são constitutivos, além de, por meio da aplicação da dupla articulação da língua de sinais, estruturasse seus elementos gráficos paremológica e linearmente: assim surgiu a VisoGrafia.

Outras questões permearam a criação do sistema de escrita de sinais VisoGrafia, sendo uma delas: por que criar um novo sistema de escrita de sinais, se temos um total de três sistemas já correntes no Brasil? Como sabemos, o SW tem caracteres em demasia, sendo o conjunto de seus grafemas, composto por 982 caracteres, afirma Stumpf (*op. cit.*). No entanto, afirmam os pesquisadores Edivaldo da Silva Costa (2018) *et al*, que esse é o sistema de escrita de sinais mais conhecido em nosso país.

Para Costa (2018), 85,72% das pesquisas realizadas estão concentradas no sul do país, reduto educacional da professora Marianne Stumpf, precursora do ensino de SW no Brasil. No entanto, nem mesmo entre os especialistas da área da Libras, há um consenso a respeito do ensino de escrita de sinais ao visual. Um dos motivos é expresso por Florian Coulmas (2014, p. 170): as comunidades visuais não têm demonstrado muito interesse pela escrita de sinais.

¹ De parema. Termo cunhado em minha tese doutoral no qual par se refere a parâmetro da língua de sinais e ema, prefixo que significa mínima parte de, assim sendo, parema significa a mínima parte de um parâmetro da língua de sinais.



3. QUAIS ASPECTOS JUSTIFICAM O ENSINO DE ESCRITA DE SINAIS PARA O SURDO

Há na área da língua de sinais um desconhecimento: muitos ainda concebem a língua de sinais como ágrafa, o que não é verdade. Tendo chegado no Brasil, em 1996, o SW não se fixa em parte pelo excesso de caracteres e pelo exacerbado detalhamento da escrita, sendo considerado um sistema de escrita denso e pesado (BENASSI, 2014, p. 30). A ELiS, apesar de ser considerada pelo autor (*op. cit.*) leve e prática, apresentando também seus aspectos de visualidade (BARROS, 2015, p. 45-80), o sistema é considerado pela comunidade surda demasiadamente abstrato e também não tem se fixado.

Além desses dois sistemas, o Sistema de Escrita de Língua de Sinais (SEL) é, por certo, o menos conhecido e difundido entre os aqui citados. Além disso, é altamente abstrato, apesar de ser inspirado nos aspectos visuais constitutivos da língua de sinais. Também não se fixa, dado o tempo decorrente de sua criação e o fato que as informações sobre o mesmo são bastante escassas. Em função dessas características, a criação de um novo sistema de escrita de sinais visual e com baixo número de caracteres justifica-se.

Em a questão por que ensinar o visual a escrever a língua de sinais, pode-se mobilizar o pensamento vygotskyano que concebe a escrita como uma função linguística distinta da fala, tanto na estrutura quanto no funcionamento. Para o autor (VYGOTSKY, 2008, p. 123), o mínimo desenvolvimento da linguagem escrita exige um alto nível de abstração. Lev Semyonovich Vygotsky considera que, ao aprender a escrever, a criança substitui as palavras por imagens de palavras, com isso, se desliga do aspecto sensorial da fala. Para o autor:

[...] Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética (*op. cit.*)

Trazendo o postulado para a língua de sinais, a criança surda que aprende a escrever somente a L2 está substituindo *sinais*² por imagens que representam, não os *sinais* que a mesma utiliza para constituir enunciados linguísticos, mas sim palavras de uma língua oral que a mesma não tem pleno acesso. A escrita que a mesma utiliza simboliza, através de signos escritos, uma imagem sonora e não uma imagem visual com a qual está habituada, contrariando sua natureza linguística visual-espacial.

Assim sendo, poder-se-ia afirmar que a criança surda que não tem acesso à escrita de sinais não tem acesso ao que o Vygotsky chamou de segundo grau de representação simbólica na e da língua de sinais. A sinalização (fala na língua de sinais), é, ao que dá a entender, o posicionamento vygotskyano, o primeiro grau de representação simbólica, sendo a escrita de sinais e não da língua portuguesa, portanto, o segundo nível de representação simbólica.

A escrita é para o autor uma fala sem interlocutor, na qual o destinatário da mesma é uma pessoa ausente ou imaginária. É neste aspecto que a escrita se torna mais difícil que

2 Destaquei o termo, pois desenvolvi uma terminologia própria para designar os itens lexicais das línguas de sinais. Trata-se do termo sinalema, que designa o sinal (item lexical das línguas de sinais) como a mínima parte de uma oração.

a fala: além de lidar com um nível de representação simbólica mais profundo, o destinatário da mesma é ausente, idealizado, logo: abstrato. Portanto, o indivíduo que somente sinaliza não acessa com profundidade a realidade simbólica. Para Vygotsky:

A escrita também exige um ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes (2008, p. 124)

Ora, a escrita exige, por parte do escrevente, uma maior operacionalização mental que a fala. Aplicando na língua de sinais, o sinalizador, na sinalização, não tem plena consciência dos visemas, ou seja, dos elementos visuais que emite, também não tem plena consciência das operações mentais que executa. Isso fica claro nas aulas de paremologia (*fonologia*) da língua de sinais, ministradas por mim, nas quais pude perceber que os surdos não conseguiam dissecar os sinalemas³ que utilizavam em sua comunicação linguística, tampouco tinham consciência da estrutura dos mesmos, não compreendendo assim as regras que regem a própria língua de sinais.

Em nosso estado, Mato Grosso, é comum admitir-se, na área, que *a língua de sinais não tem regras: é da forma que o sinalizador, "dono da língua", entende que deva ser*. Para contrapor essa ideia, busco Gladis Massini-Cagliari (2001, p. 13), que é imperativa ao afirmar que a língua é um sistema estruturado: sua arquitetura é composta por regras (Ênfase adicionada). Para a autora, a gramática de uma determinada língua não é apenas um conjunto de regras aleatórias, soltas: "mas um conjunto estruturado, formando um todo, de maneira que cada elemento relaciona-se, de certo modo, com todos os outros do sistema".

Assim sendo, a língua de sinais não poderia ser admitida com um sistema linguístico do qual o usuário se utiliza ao seu bel prazer. Poderia haver ainda, na área, uma rejeição ao ensino da gramática da língua de sinais, e quando se admite, o mesmo seria realizado em bases frágeis, cuja minúcia na descrição linguística poderia ser considerada ausente.

A respeito do ensino de gramática, Vygotsky pontua que a mesma é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança (*op. cit.*, p. 125). Como a criança surda chega à escola, em muitos dos casos, sem ter adquirido plenamente a língua de sinais, ela será então inserida na corrente ininterrupta da linguagem sinalizada e, por conseguinte, na aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa (língua que a mesma não tem acesso pleno), e sua gramática, não tendo acesso à aprendizagem da escrita e da gramática de sua própria língua, fato que, ao meu ver, compromete seu desenvolvimento cognitivo, pois, como afirma Vygotsky (*op. cit.*), aprender a gramática é importante para o desenvolvimento mental da criança.

Para Joaquim Mattoso Câmara Júnior, é a escrita que as gramáticas normativas escolares têm como foco de forma explícita ou implicitamente. Para o autor, o estudante, quando do seu ingresso na escola, já utilizava sua língua por meio da fala, satisfatoriamente. No entanto, o autor aponta também que o registro formal do uso culto da língua é deficiente, o que pode ser percebido na realidade do utente da língua de sinais. Para

3 Itens lexicais da língua de sinais, tomados como elementos linguísticos, como sendo a mínima parte de uma oração.



Câmara Júnior, o que predomina no uso linguístico do estudante iniciante é a linguagem familiar, na maioria dos casos (2015, p. 19). Logo: uma criança surda que aprende a sinalizar a Libras somente, não tem acesso à forma culta da língua de sinais, daí decorre o mito de que a língua de sinais não possui registro formal e uso culto.

Para o autor (*op. cit.*, p. 20), “é justo que a gramática dê grande atenção à língua escrita. É ela que a escola tem de ensinar em primeira mão.” No entanto, cegamente, muitos professores e pesquisadores da língua de sinais insistem em menosprezar o ensino da escrita de sinais, conseqüentemente, da gramática da língua de sinais no processo de alfabetização da criança visual.

Para Câmara Júnior (*op. cit.*, p. 21), a melhor forma de alfabetizar é reduzir a segunda língua à língua escrita e ensinar a ler e escrever na língua materna do sujeito. No entanto, professores e pesquisadores da língua de sinais, estão na contramão do postulado do autor: dá-se maior ênfase, importância e status ao ensino de L2, ao mesmo tempo em que se reduz e minimiza a necessidade do ensino de escrita de sinais.

Para o Vygotsky, “[...] todas as funções superiores têm em comum a consciência, a abstração e o controle” (2008, p. 121). Por certo, a aprendizagem da gramática e da escrita fazem parte dessas funções superiores. Para o autor, a linguagem, assim como a brincadeira de faz-de-conta, é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VYGOTSKY, 2007, p. 133), ou seja, é um sistema de função superior. Neste sentido, Martins (2008, p. 50), na linha do pensamento de Vygotsky, afirma que uma maneira de combater o analfabetismo funcional, outra questão crucial no meio visual, é a exploração da pré-história da escrita.

Para a autora, o ser humano atravessa a história, numa busca contínua de manifestação, dentro da experimentação das mais diversas formas languageiras, e a escrita é uma dessas inúmeras formas de expressão. Assim sendo, explorá-la é motivar a expressividade infantil no desenho, nas linguagens gráficas em geral, sem insistência excessiva no modo alfabético de notação escrita. Somente no final dessa fase deve-se inserir efetiva e ostensivamente a escrita.

Para Vygotsky, a criança, antes de entrar na escola, de fato já domina a gramática da sua língua materna. No entanto, esse domínio ao qual se refere o autor “é inconsciente e adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras” (*op. cit.*, p. 125). No entanto, a recíproca na língua de sinais, em muitos casos, pode não ser verdadeira. A criança surda pode, ao chegar na escola, ainda não ter “domínio” da língua de sinais, tampouco, tê-la adquirido plenamente. Mas o percurso pode ser muito semelhante quando a criança surda tem acesso à língua de sinais desde cedo. Para Vygotsky, a criança:

[...] pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. [...] A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala (*op. cit.*, p. 125,126).

Como visto, é o aprendizado da gramática e da escrita que tornam as habilidades linguísticas do sujeito consciente. A ausência de consciência do surdo sobre a utilização



de sua língua fica muito clara quando o questionamos o porquê deste ou daquele uso ou regra linguística. Se a gramática e a escrita ajudam a criança a elevar o nível do desenvolvimento de sua fala, uma vez que, segundo Vygotsky (*op. cit.*, p. 124), “[...] a escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais completa do que a fala oral”, em nosso caso, na fala sinalizada, estaríamos contribuindo para que o desenvolvimento da criança surda seja comprometido, pois “negaríamos” à mesma tal aprendizado.

Para Mariângela Estelita Barros (2006, p. 387), a escrita de sinais trará para o surdo benefícios semelhantes aos proporcionados aos ouvintes pela escrita. Para a autora, se admitirmos que existe uma variedade muito grande de situações nas quais os ouvintes utilizam a escrita, podemos, então, vislumbrar a “grande lacuna” existente na realidade linguística dos surdos. Madson Barreto e Raquel Barreto (2012) afirmam que os benefícios para o surdo que escreve e lê a língua de sinais são vários, dentre eles, a autonomia e fluência na comunicação escrita. Rundesth Saboia Nobres (2011) afirma que a escrita instrumentaliza o pensamento do surdo, tornando-o mais reflexivo.

Esses pressupostos coadunam com o pensamento de Vygotsky, expresso por Friedrich (2012, p. 108), no qual admite-se que a aquisição da linguagem escrita pela criança auxilia na tomada de consciência do funcionamento da linguagem, a partir da qual a mesma passa a utilizar voluntariamente o seu saber no que a autora chamou de “curso da palavra”:

[...] A linguagem escrita e a álgebra são sistemas voluntários de signos e seu ensino tem por resultado não apenas uma tomada de consciência sobre o funcionamento da linguagem oral, mas também seu domínio. Assim, a criança começa a dominar, através de uma aprendizagem da linguagem escrita, o que ela sabe fazer na linguagem oral, ela utiliza voluntariamente esse saber no curso da palavra (FRIEDRICH, 2012, p. 108).

Assim, uma criança surda que aprende na escola a língua portuguesa escrita não “dominará” o que ela sabe fazer na linguagem sinalizada, pois língua de sinais e língua oral são línguas completamente diferentes tanto na forma de estruturação, emissão, percepção e processamento. Por esse motivo, pressuponho haver tantos problemas na aprendizagem do surdo: o mesmo não tem acesso pleno à língua oral, ainda que na modalidade escrita, tem dificuldade em apreender saberes e utilizá-los em virtude da ausência da aprendizagem da escrita de sua língua.

Vygotsky lembra que grande parte das atividades psíquicas da criança se encontra antes das aprendizagens escolares, no entanto, essas atividades estão localizadas no nível do espontâneo. São atividades classificadas como “quase involuntárias”. Segundo Friedrich, antes da aprendizagem da escrita, os dizeres da criança se orientam, de forma quase exclusiva, no sentido daquilo que a mesma havia a dizer, a responder, a replicar (2012, p. 116).

A partir do momento que essa criança adquire a linguagem escrita, “ela pode utilizar seus conhecimentos para reorganizar e reestruturar a linguagem oral, que perde, em parte, seu caráter involuntário.” O que me leva a pressupor que o visual não conseguiria realizar plenamente este movimento, pois lhe falta o acesso à escrita de sua L1, levando em consideração que, por meio da escrita da L2, o mesmo não se comunica fluentemente (BARRETO; BARRETO, 2012, p. 49).



Logo, todos os pressupostos, até o momento apresentados, justificaram não só a criação de um novo sistema de escrita de sinais, tendo em vista que os circulantes, no Brasil, não atendem às especificidades do ensino de escrita e leitura, ou seja, alfabetização em língua de sinais, quer por ser denso e pesado, quer por serem demasiadamente abstratos, como também justifica o ensino de escrita de sinais para o surdo.

4. APONTAMENTOS GERAIS SOBRE A ESCRITA DE SINAIS VISOGRAFIA, SOBRE O ENSINO DA ESCRITA E SOBRE MUDANÇAS NO SISTEMA LINGUÍSTICO

O sistema de escrita de sinais VisoGrafia apresenta características de visualidade e baixo número de caracteres, contemplando assim o aspecto paremológico, constitutivo da língua de sinais, como o ensino de escrita de sinais para o visual. Pois como afirma Higounet:

Da notação das palavras, o homem enfim passou à notação dos sons. Seja de sinais ou de palavras, isso realmente supõe um considerável estoque de sinais e, conseqüentemente, uma imensa memória visual para a leitura. Se fizermos a notação apenas dos elementos fonéticos que constituem as palavras, obteremos um material gráfico infinitamente mais restrito (2003, p. 14).

Como visto, uma escrita que não seja a representação das mínimas partes da língua torna dispendiosa a mobilização, não só para a leitura como para a grafia, caso do SW. Outro motivo que justificou a criação do novo sistema de escrita de sinais, se não plenamente, em parte⁴, tendo em vista que a ausência de uma escrita de sinais, dificulta a aprendizagem de Libras por ouvintes (BENASSI, 2019), é a disponibilidade de um sistema de registro gráfico eficaz para que o estudante ouvinte registre, por meio da escrita, os *sinais* estudados em sala de aula para consulta posterior.

Além disso, a um sistema de escrita de sinais leve, prático e visual, pode auxiliar os surdos em sua jornada acadêmica, podendo tomar notas em aulas com intérpretes, por exemplo. Visto que os sistemas correntes não se fixarem plenamente na ensinagem, como já mencionei anteriormente, tendo em vista as especificidades da mesma, o que justificou a arquitetura do sistema de escrita de sinais VisoGrafia, para que pudesse de alguma forma, suprir a ausência do registro escrito no ensino de língua de sinais.

Para Coulmas, a escrita dividiu a história da civilização humana em duas eras e ainda revolucionou a forma como a língua pode ser utilizada (2014, p. 23), pois, ainda que seja impossível mudá-la deliberadamente, a língua, como afirma Ferdinand de Saussure (2012), está aberta à modificação e à inovação intencionais. No entanto, as formas institucionalizadas da linguagem, a linguagem literária, eclesiástica, jurídica, estatal, entre outras, por meio da escrita, regulam as mudanças da língua (p. 54; 58; 70; 204).

4 Ou seja, o sistema pode ser aplicado tanto no processo de ensino-aprendizagem de visuais quanto de ouvintes, em relação à aprendizagem da Libras. Em parte, seria no caso da rejeição do sistema pela comunidade visual, a VisoGrafia pode ajudar ouvintes na aprendizagem da língua de sinais, como via de registro para consulta posterior.

Para o autor, não há na língua imobilidade ou repouso. A escrita, ainda que atue sobre ela de forma coercitiva, fazendo com que a marcha que a transforma ao longo do tempo num dado espaço, seja travada, no entanto, a escrita qualificada por Saussure (2004, p. 138) como “camisa-de-força” não é capaz de impedir que mude, mas, retarda a mudança.

Como sabemos, a mudança linguística na língua de sinais no Brasil é muito exacerbada. Em determinados contextos, podem existir diferenças dentro de uma mesma região linguística. Neste aspecto, a Libras, bem como seus usuários, poderiam se beneficiar do instrumento escrita de sinais, para retardar o movimento de mudanças na língua de sinais, pois como veremos em momento oportuno, em três gerações de sinalizadores, as mudanças linguísticas implicaram na não compreensão textual. Neste sentido, a escrita funcionaria, de certa forma, como força centrífuga necessária para estabilização da língua de sinais.

Embora atualmente existam vários tipos de registros, tais como o vídeo, entre outros, que preservam características como a pronúncia, por exemplo, algo que, para Saussure, seria impossível imaginar, certamente a escrita, mesmo passando por transformações já claramente percebidas, poderá não ser por eles substituídos. Maurizio Gnerre (2009) admite a escrita como sendo um instrumento de poder⁵, da qual o estado se vale para normalizar, formatar, equalizar os sujeitos. No entanto, o processo de alfabetização não pode ser apenas convergente, ou seja, não pode ser encarado somente como um processo no qual o sujeito passivamente se torna um “produto igual”, mas sim um processo no qual o ser pode se insurgir contra o sistema, utilizando a alfabetização e a escrita como instrumento de poder, se constituindo como um ser divergente.

Sobre a autonomia oferecida pela escrita, Coulmas afirma:

[...] O domínio da língua escrita, mais do que uma mera habilidade técnica, sempre foi e continua sendo um marcador de distinção social. A língua escrita é um atributo do poder, escrever é potencialmente um meio de empoderamento. De quem é a língua que funciona como língua nacional, língua oficial, ou língua minoritária reconhecida etc.? São questões políticas que exigem que a comunidade de fala faça escolhas (2014, p. 134).

Ora, a comunidade surda, para ter maior poder dentro de uma comunidade majoritariamente oralizada e grafocêntrica, no sentido do qual dissertam Antonio Alcir B. Pécora e Haqira Osakabe (2009, p. 03), necessitará adquirir a linguagem sinalizada escrita. Só por meio da escrita de sinais poderá insurgir por meio da escrita, pois na atual conjuntura, a comunidade majoritária dispõe da língua oficial, com a qual todos os atos oficiais do país são assentados, sendo que as demais comunidades linguísticas são subordinadas a ela neste quesito.

Para finalizar as nossas considerações finais ou apontamentos gerais, vale lembrar Coulmas (2014, p. 33) que afirma: em virtude de sua consciência física, a língua escrita não só é imbuída de prestígio como também fornece um modelo para que possamos ver a nossa língua, o nosso mundo e as nossas mentes de um modo inteiramente novo. Para o autor, a escrita deve ser levada em conta nos estudos das línguas de comunidades le-

5 A temática “escrita como instrumento de poder” aqui somente será tangenciada, pois não é foco da presente tese, apenas é referenciada para “tentar” ilustrar que a inserção da escrita de sinais na alfabetização do sujeito visual, pode instrumentalizá-lo, dotando-o de autonomia necessária para a produção, registro e divulgação do conhecimento, da arte e do saber em sua própria língua.



tradas. Não podemos, segundo o autor (*op. cit.*, p. 23), estudar uma língua sem estudar sua escrita e vice-e-versa.

Landsmann afirma que a escrita como instrumento transforma a nossa capacidade de memorização e de criação, causando uma revolução intelectual, tanto pessoal quanto social. Para a autora, a escrita afeta diretamente os sujeitos simplesmente pelo fato de ter nascido em uma comunidade que sabe escrever (2006, p. 07). Motivo pelo qual, volto a insistir, a escrita de sinais é de suma importância para o desenvolvimento do surdo, pois além dos benefícios já citados, pode se tornar um instrumento de autonomia, tanto no âmbito acadêmico como instrumento de registro do conhecimento para consulta posterior, quanto no social como instrumento de poder.

Concordo, corroborando Maria Salomé Soares Dallan, a necessidade de ler e escrever a língua majoritária seja premente (2013, p. 182), no entanto, enfatizo, conforme já fundamentado anteriormente, para que a criança surda tenha desenvolvimento cognitivo pleno, é necessário ler e escrever sua língua. Dallan (*op. cit.* p. 184) afirma, citando exemplo concreto, que traduzir o material didático para a língua de sinais escrita propicia ao estudante surdo maior desempenho na aquisição dos conhecimentos escolares. Isso foi observado em dois grupos de estudantes jordanianos: um de escritores e leitores de língua de que teve melhor desempenho e outro grupo que teve acesso apenas à língua de sinais e à escrita da língua oral, que apresentou desempenho inferior.

Por último, como abri a introdução desse texto citando a querida professora Icléia Rodrigues de Lima e Gomes, de quem tive o prazer de ser aluno, encerro citando as palavras de Geraldo Peçanha de Almeida, que coadunam a exotopia bakhtiniana, tão escassa nos nossos dias e que foi tão importante para a realização dessa pesquisa:

Ser empático é ter afinidades e se identificar com outra pessoa em suas dores, suas escolhas, suas limitações e, sobretudo, em sua história de vida. É saber ouvir os outros, compreender os seus problemas e emoções pelas perspectivas dela, não pela nossa (2014 p. 18).

Referências

ALMEIDA, G. P. de. **A pedagogia da delicadeza**: bases conceituais para uma educação baseada no cuidado e na empatia. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. Vol. 1. Belo Horizonte: edição do autor, 2012.

BARROS, M. E. Scripsig – Escrita quirográfica das línguas de sinais. **Fragmentos**, n. 30, p. 155/167. Florianópolis, jan.-jun., 2006.

_____. **ELiS**: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENASSI, C. A. Além dos sentidos: a escrita das línguas de sinais como uma proposta de produção acadêmica do surdo. Seminário de Educação 2014: **Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida** (22 : 2014). Cuiabá, MT, 2014.

_____. **VisoGrafia**: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Instituto de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2019.



CÂMARA JÚNIOR, J. M. [1970] **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSTA, E. da S. Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil. *In.*: **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 6, n. 1, jan.-abr., 2018. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5635>. Acessado em 18 de jul. 2018.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Tradução de Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo : Parábola Editorial, 2014. 208 p.; 24 cm. (Educação linguística; 8).

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação**: a questão da escrita de sinais. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêia Lousada. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo : Martins Fontes 2009.

GOMES, I. R. de L. e. **Postagem**: “O sol e a palavra renascem todos os dias e são dados para todos”. 2018. Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10214539578677552&set=a.3564475284899&type=3&theater>. Acessado em 21 de jun. 2018.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. [Tradução da 10ª edição corrigida]. Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Na ponta da língua; 5).

LANDSMANN, L. T. [1993] **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. – (*Série gêneros e formação*).

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Coleção *Idéias sobre linguagem*).

NOBRE, R. S. **Processo de grafia da língua de sinais**: uma análise fono-morfológica da escrita em *SignWriting*. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada. Programa Pós-graduação em Linguística aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

PÉCORA, A. A. B.; OSAKABE, H. Apresentação. *In.*: GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. – 5ª. ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2009 – (Coleção linguagem).

SAUSURRE, F. de. [1970] **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. – 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. [2002] **Escritos de linguística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo, 2004.

SILVA, A. D. S.; COSTA, E. da S.; BÓZOLI, D. M. F.; GUMIERO, D.G. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. *In.*: **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 23, mai. 2018. Disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2º%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>. Acessado em 18 de jul. 2018.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting**: línguas de sinais no papel e no computador. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Orgs. Michael Cole... [et al.]; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e pedagogia).



CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DE HORTAS ESCOLARES: UMA ABORDAGEM TRANSVERSAL

THE DEVELOPMENT OF SCHOOL GARDENS: A TRANSVERSAL
APPROACH

Marcus Vinicius Maluf de Almeida
Simone Gonçalves Sales Assunção
Sandra de Fátima Barboza Ferreira
Heloina Teresinha Faleiro

Resumo

O objetivo desse trabalho é relatar os desdobramentos do processo de realização de oficinas de hortas escolares na articulação do planejamento de diversos componentes curriculares. O desenho do estudo foi baseado na espiral reflexão/ação/reflexão/nova ação. Participaram desse estudo 36 crianças do sexto ano de uma escola pública municipal. Realizaram-se palestras, oficinas de hortas e sessões de *feedback* junto aos alunos com vistas a avaliar o processo de desenvolvimento de hortas e impactar o planejamento de novas ações. Como resultado foi possível montar uma matriz de planejamento de novas atividades que possam promover a transversalidade do tema e integrar vários componentes curriculares. Avaliou-se que essa experiência de aprendizagem significativa gerou novos conhecimentos, novas inquietações/dúvidas e possibilidades de ampliação e articulação do conhecimento, impacto no cotidiano da escola, da comunidade escolar e do entorno com repercussão no aprendizado de conteúdos escolares e hábitos de vida.

Palavras chave: Comportamento nutricional, Educação ambiental, Vida saudável, Saúde mental, Transversalidade.

Abstract

The aim of this work is to report the consequences of the process of carrying out workshops in school gardens in articulating the planning of various curricular components. The study design was based on the reflection/action/reflection/new action spiral. Thirty-six children from the sixth grade of a municipal public school took part in this study. Lectures, vegetable garden workshops and feedback sessions were held with students in order to assess the vegetable gardens development process and impact the planning of new actions. As a result, it was possible to assemble a matrix for planning new activities that can promote the transversal nature of the theme and integrate various curricular components. It was evaluated that this significant learning experience generated new knowledge, new concerns/doubts and possibilities for expansion and articulation of knowledge, impacting the daily life of the school, the school community and its surroundings, with repercussions on the learning of school content and lifestyle habits.

Key-words: Enviromental education; Healthy lifestyle; Mental health; Nutritional behavior; Tansversality



1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão em Educação Ambiental da UFG constitui uma estratégia de intercâmbio da Universidade com a comunidade local com vistas à implementação de projetos que visem sensibilizar escolares em temáticas relacionadas ao meio ambiente. O desenvolvimento de hortas escolares apareceu como demanda de uma escola municipal da região metropolitana de Goiânia.

A literatura sobre hortas escolares tem apontado que sua implementação repercute no comportamento nutricional (LEUVEN, 2018; LAM, ROMSES e RENWICK, 2019) na relação das crianças com a natureza (CRIBB, 2007; FOTOPOULOS Et al 2021) e, de forma ampla com a saúde física e mental (SOUZA, 2017) desse modo, o desenvolvimento de hortas escolares, dentro da temática relacionada meio ambiente e à saúde ser trabalhada de forma transversal (FRIDRICH, 2015; FROES Et al, 2015; OLIVEIRA E MALACARNE, 2016) com repercussão em todos os componentes curriculares (BRASIL, 2001; BRASIL, 2017; OLIVEIRA E NEIMAN, 2020).

O Objetivo desse trabalho é relatar os desdobramentos do processo de realização de oficinas de hortas escolares na articulação do planejamento de diversos componentes curriculares.

2. DESENVOLVIMENTO

Neste estudo utilizou-se a matriz metodológica proposta por Contreras (s/d) que propõe uma espiral de investigação/ação em que se parte de uma reflexão ou problema e implementam-se ações que possam responder às questões colocadas. Em seguida, reavalia-se a situação numa espiral que promove a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1993) e a construção de conhecimentos cada vez mais elaborados.

2.1. Participantes

Participaram desse estudo 36 alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Aparecida de Goiânia – GO.

2.2. Procedimentos e Instrumentos

A realização das hortas partiu de uma demanda da própria escola. Os alunos foram envolvidos em palestras com temáticas ambientais, tais como o uso do solo e da água, reciclagem, compostagem e alimentação saudável. Durante toda a execução das oficinas,



reuniões de feedbacks eram realizadas para consultar, junto aos alunos, sobre o desenvolvimento das atividades e o conteúdo apresentado, onde os participantes podiam acrescentar suas sugestões e esclarecer possíveis dúvidas sobre as atividades já realizadas e etapas futuras. O quadro mostra o fluxograma de visitas e atividades realizadas.

VISITAS	ATIVIDADES EXECUTADAS	
1ª Visita	1ª Etapa	Apresentação das atividades e coleta de ideias
	2ª Etapa	Palestras sobre: Uso do Solo e Água; Reciclagem; Compostagem e Alimentação Saudável.
2ª Visita	Recebimento de feedbacks dos alunos	
3ª Visita	Oficina de compostagem, sendo executadas as etapas de montagem, orientação e manejo.	
4ª Visita	1ª Etapa	Realizada limpeza da área de implementação da horta.
	2ª Etapa	Preparação do terreno, com criação de sulcos e delimitações.
	3ª Etapa	Limitação da área com o uso de garrafas pets.
	4ª Etapa	Realização do plantio das hortaliças.
	5ª Etapa	Orientações sobre irrigação e cuidados gerais com a horta.
	6ª Etapa	Recebimentos de feedbacks sobre todo o conteúdo proposto.

Quadro 1: Fluxograma de visitas e etapas das atividades realizadas com alunos do 6º ano da Escola Municipal José dos Santos Borges Ferreira.

Fonte: Projeto de Extensão em Educação Ambiental – PEED Ambiental - UFG



Figura 1: Palestras e reuniões para coleta de feedback e montagem da horta escolar.

A figura 1 ilustra três momentos do processo: Reuniões de feedback, palestras e engajamento dos alunos nas atividades de hortas. Como um dos resultados das atividades foi possível sistematizar as possibilidades de integração dos conhecimentos obtidos na execução das atividades e sua integração com o currículo escolar. A tabela 1 sistematiza objetivos, conteúdos e recursos

Componente Curricular	Objetivos	Conteúdo/Estratégia/Recurso
Língua Portuguesa	Desenvolver a linguagem oral e escrita.	Leitura/Produção de textos científicos e literários/Produção de um jornal virtual com registro das atividades envolvendo a horta. Realização de entrevistas.
Matemática	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade	Número e Operações, cálculo de área, grandezas e medidas, criação de tabelas, análise de dados.
Ciências	Ampliar a conscientização acerca da necessidade de preservação da vida. Incentivar o respeito e necessidade de equilíbrio entre o homem e sua relação com a natureza, o solo e outros seres vivos para a saúde física e mental	Relação do homem com o solo, biodiversidade, 3Rs, alimentos orgânicos e saúde física
História	Pesquisar sobre aspectos históricos relacionados ao conhecimento tradicional sobre o uso da terra bem como sobre a degradação do meio ambiente	Pesquisas bibliográficas mediadas pela internet, buscas por documentários e vídeos que ilustrem a relação do ser humano com o ambiente ao longo da história
Geografia	Conhecer os espaços alterados pelo ser humano, moradias, questões sociais, populações urbanas e rurais.	Pesquisas bibliográficas mediadas pela internet, buscas por documentários e vídeos que ilustrem a relação do ser humano com o ambiente em diferentes espaços e culturas. Entrevistas com moradores para identificar como a cidade era a um tempo atrás, o que mudou. Técnicas
Artes	Identificar conteúdos de preservação ambiental e vida saudável em diferentes produções artísticas: Desenho, teatro, música,	Vida saudável e preservação ambiental: Realização de oficinas de desenhos e produção de vídeos, painéis, programas de TV e música
Educação Física	Promover conhecimento sobre alimentação e hábitos saudáveis na promoção da saúde física e mental	Benefícios dos alimentos orgânicos: pesquisar sobre valor nutricional dos alimentos e rotulagem dos produtos
Língua Estrangeira	Ampliar o acesso a outros códigos linguísticos: espanhol/inglês/Libras	Produção de textos e vocabulário relacionados a hortaliças/jogos de arrastar imagem e palavras, caça-palavras, texto para circular palavras com conteúdo ambiental

Tabela 1 – Sistematização dos conteúdos a partir das oficinas de hortas

Fonte: Elaboração dos autores (baseados nas oficinas de feedback e PCNs e BNCC)

A sistematização dos conteúdos sintetiza a implementação do projeto e aponta também para os seus desdobramentos numa espiral reflexão/ação/reflexão/nova ação (CONTRERAS, S/D). A implementação das oficinas de hortas possibilitou a integração entre os conhecimentos prévios dos alunos e o diálogo com o conhecimento sistemático da ciência (AUSUBEL, 1993). A definição de objetivos e conteúdos está afinada com a ideia de transversalidade presente nas diretrizes de ensino da educação ambiental e da saúde e a possibilidade de diálogo com vários componentes curriculares (BRASIL, 2001; FRIDRICH,

2015; Brasil,2017; OLIVEIRA e NEIMAN, 2020).

3. CONCLUSÃO

A realização das oficinas contou com ativa participação dos alunos. A experiência de aprendizagem significativa gerou novos conhecimentos, novas inquietações/dúvidas e possibilidades de ampliação e articulação do conhecimento, impacto no cotidiano da escola, da comunidade escolar e do entorno com repercussão no aprendizado de conteúdos escolares e hábitos de vida.

Referências

- AUSUBEL, David. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1993.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - PCNs: Meio Ambiente e Saúde**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3a. ed. Brasília, 2001.
- CONTRERAS, J. Como se hace? **Cuadernos de Pedagogia** - 224 (p.16-31). S.d.
- CRIBB, S. L. S. P. A horta escolar como elemento dinamizador da Educação Ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2007.
- FOTOPOULOS, I. G.; LIMA, J. A. DE; FREIRE, G. A. P.; SILVA, A. P. L.; LOPES, A. B. G.; ALBRIGO, N. DOS S. Educação Ambiental: experiências a partir da implantação de hortas escolares. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 1, p. 378-392, 5 fev. 2021.
- FRÓES, L.H; PEZENTI, A. L; KRUG, MILANO, M.Z; PEDROZA, F.A. **hortas escolares: uma de integração da horta às disciplinas do ensino fundamental nas escolas do alto vale do Itajaí**. Instituto Federal Catarinense – VIII Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar. Santa Catarina, 2015.
- FRIDRICH, Gilivã Antonio. Horta escolar: como alternativa para a educação ambiental. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 35029-35037. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/>. Acesso em: 04 maio 2020.
- LAM, V.; ROMSES, K.; RENWICK, K. Exploring the Relationship between School Gardens, Food Literacy and Mental Well-Being in Youth Using Photovoice. **Nutrients**, 2019, 11, 1354.
- LEUVEN, Jasper RFW et al. School gardening increases knowledge of primary school children on edible plants and preference for vegetables. **Food science & nutrition**, v. 6, n. 7, p. 1960-1967, 2018.
- OLIVEIRA, L. DE; NEIMAN, Z. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 3, p. 36-52, 21 maio 2020.
- OLIVEIRA, Rogelio José de; MALACARNE, Vilmar. Horta Escolar: Uma Ferramenta Pedagógica e Interdisciplinar na Escola do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.2. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-094-0
- SOUZA, Carina Teles e VIVEIRO, Alessandra Aparecida (2017). **Educação Ambiental e Arte: percepção**



CAPÍTULO 3

ambiental infantil por meio de desenhos. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
– XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017



CAPÍTULO 4

GAMES-BASED LEARNING OU GBL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA SOBRE O USO DE JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

GAMES-BASED LEARNING OR GBL: A CRITICAL-REFLEXIVE ANALYSIS
ON THE USE OF GAMES AS A TEACHING RESOURCE IN THE TEACHING
AND LEARNING PROCESS

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza

Resumo

A história do ensino no Brasil é pautada em metodologias com base na memorização e repetição de conceitos, onde o professor depositava o conhecimento, conforme já abordava Paulo Freire na educação bancária, e o aluno, o recebia de forma passiva e unidirecional. Com base nessa consideração, este artigo objetiva tecer uma análise crítico-reflexiva sobre o uso de jogos como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. Para nos ajudar nesta análise nos direcionamos para a pesquisa bibliográfica embasada nos estudos de Piaget(1975), Vygotsky (1991), Freire (1996), Prensky (2001), Mercado (2002), Morin (2005), Busarello (2016), Vargas e Totti (2019), Almeida (2020), Silva (2021), entre outros, que afirmam que o avanço tecnológico impactou a sociedade contemporânea de maneira que esse impacto refletiu no modo de viver dos alunos. Como considerações, enfatizamos que a busca por recursos didáticos que auxiliem a aprendizagem que faça sentido para o aluno é uma constante nas discussões do campo educacional, sendo um desses recursos são os jogos, que precisam ser pensados e discutidos por diferentes atores ao longo do seu processo de criação, do contrário, poderá ser um mero passatempo. E a partir da literatura, entendemos que é importante aliar ao ensino tradicional as práticas de metodologias ativas de ensino aprendizagem, tendo em vista que por meio delas pode-se notar um aprimoramento no processo de construção do conhecimento, promovendo resultados significativos no aprendizado dos discentes.

Palavras chave: GBL, Jogos, Recurso didático, Ensino, Aprendizagem

Abstract

The history of teaching in Brazil is based on methodologies based on memorization and repetition of concepts, where the teacher deposited knowledge, as Paulo Freire already discussed in banking education, and the student received it passively and unidirectionally. Based on this consideration, this article aims to weave a critical-reflective analysis on the use of games as a didactic resource in the teaching and learning process. To help us in this analysis, we turned to the bibliographical research based on studies by Piaget (1975), Vygotsky (1991), Freire (1996), Prensky (2001), Mercado (2002), Morin (2005), Busarello (2016), Vargas and Totti (2019), Almeida (2020), Silva (2021), among others, who claim that technological advances impacted contemporary society in a way that this impact reflected in the students' way of life. As considerations, we emphasize that the search for didactic resources that help learning that make sense for the student is a constant in discussions in the educational field, one of these resources being games, which need to be thought about and discussed by different actors throughout their the creation process, otherwise, could be a mere hobby. Based on the literature, we understand that it is important to combine traditional teaching with the practices of active teaching-learning methodologies, considering that through them it is possible to notice an improvement in the knowledge construction process, promoting significant results in the learning of students.

Key-words: GBL, Games, Teaching resource, Teaching, Learning



1. INTRODUÇÃO

A história do ensino no Brasil é centrada em metodologias conteudistas, na memorização e na repetição de conceitos, onde o professor era o centro das atenções e este apenas depositava o conhecimento, conforme já abordava Paulo Freire (1996), na “Educação Bancária”, e o aluno, o recebia de forma passiva e unidirecional. Desta maneira, o educando era culpado por seu fracasso, sempre que a aprendizagem não ocorresse como o esperado. Autores como Rezende e Coelho (2009) e Vargas e Totti (2019), nos atentam para essa proposta de ensino conservador, apontando que, atividades monótonas com conteúdos repetitivos, ocasionam, muitas vezes, a falta de estímulos e de interesse dos alunos.

Neste mesma linha de raciocínio, Reis Neto et al (2021) também enfatiza que a educação brasileira, em sua maioria, adota uma metodologia pedagógica denominada tradicional. No entanto, o autor denuncia que essa maneira de ensinar vem se repetindo com poucas modificações ao longo de gerações. Ela utiliza métodos repetitivos, em grande parte herdado de gerações anteriores onde as metodologias são geralmente baseadas na repetição de informações de maneira uniformes, informações essas repassadas geralmente de forma mecânica.

Todavia, essa trajetória vem mudando a cada dia, e nas discussões atuais, o aluno deixa de ser um mero expectador do processo, para se tornar parte dele, ao passo que o professor torna-se mediador do conhecimento e não mais o seu detentor absoluto (AMARAL; BASTOS, 2011).

Desta forma, surgem novos desafios para que o objetivo final da educação seja alcançado, ou seja, a aprendizagem significativa que não busque somente a memorização de conceitos, mas o seu real significado e aplicação no cotidiano dos alunos munidos de métodos diferenciados na prática diária, pois aprender na sociedade do conhecimento requer um aprendiz autônomo, crítico e opinativo como um pré-requisito, assim como também seja capaz de problematizar e refletir sobre seus pensamentos por meio das questões levantadas para sanar as dúvidas relacionadas ao problema, ligando sua história e começando a dar um novo sentido à sua descoberta, para que esta seja aplicada na prática, de forma a promover o seu próprio desenvolvimento a partir da construção e reconstrução do conhecimento.

2. METODOLOGIA

O presente artigo segue uma abordagem qualitativa, voltada para a metodologia da pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Fonseca (2002), enfatiza que a pesquisa bibliográfica



É realizada [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Severino (2007), vai de encontro na relevância do assunto proposto e enfatiza que a pesquisa bibliográfica realiza-se por meio de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Para o autor, essa metodologia proporciona com que seja utilizado dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. Ou seja, o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

À vista disso, para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Assim, Com Base Nesses Argumentos, o artigo **Games-Based Learning Ou GBL: Uma Análise Crítico-Reflexiva sobre o Uso De Jogos Como Recurso Didático no Processo de Ensino e Aprendizagem**¹ objetiva tecer uma análise crítico-reflexiva sobre o uso de jogos como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. Para nos ajudar nesta análise nos embasamos nos estudos de Piaget (1975), Vygotsky (1991), Freire (1996), Prensky (2001), Mercado (2002), Morin (2005), Busarello (2016), Vargas e Totti (2019), Almeida (2020), Silva (2021), entre outros, que afirmam que o avanço tecnológico impactou a sociedade contemporânea de maneira que esse impacto refletiu no modo de viver dos alunos. Para os autores consultados, os alunos não mudaram apenas o estilo, o modo de vestir ou falar, como aconteceu entre as gerações passadas, houve uma mudança radical na forma como os alunos adquirem, apreendem e trocam conhecimentos.

1 É importante ressaltar que, este artigo, trata-se de uma continuação de um outro trabalho que encontra-se publicado pela Editora do Even na modalidade de resumo expandido no Anais do I Simpósio Nacional de Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica - I SinmaEPT, com o título “GAMES-BASED LEARNING – GBL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE O USO DE JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM” Disponível em: < <https://www.even3.com.br/anais/1simaept2021/329981-games-based-learning--gbl--uma-analise-bibliografica-sobre-o-uso-de-jogos-como-recurso-didatico-no-processo-de-e/> > Acesso em: 19/11/2021

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Dos Nativos aos Imigrantes Digitais: Contextualização e a Necessidade de Novas Metodologias

Devido às transformações que ocorreram na vida dos alunos, de acordo com Almeida (2020, p. 106), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) não devem ser vistas com indiferença pelo professor no cotidiano escolar. Elas podem ser utilizadas como um recurso pedagógico na educação para que ocorram mudanças até mesmo na forma em que a didática pode ser aplicada. Quando utilizadas na educação adequadamente, "as tecnologias ampliam as possibilidades de o professor ensinar e do aluno aprender." (PEREIRA; FREITAS, 2013, p. 5).

Entretanto, nas palavras de Alves (2020), há um fator de peso que impedem os professores de tomarem a iniciativa em usar tecnologias com seus estudantes: o choque de gerações. Com a difusão da teoria de que todos os jovens de uma determinada geração são superespecialistas em tecnologias ou "nativos digitais", para a autora, muitos professores se inibem de usar qualquer aplicativo com seus estudantes, achando que eles têm mais conhecimento da tecnologia e algo pode dar errado.

Com base nestes argumentos, Mercado (2002) afirma que é necessário com que os professores se apropriarem das tecnologias para enriquecer a sua prática pedagógica. Ou seja, Os professores precisam perceber que a tecnologia pode ser uma aliada em sua prática pedagógica. O autor continua e enfatiza que os professores devem considerar o fato de que os alunos de hoje são considerados nativos digitais, e estes estão convivendo diariamente com a tecnologia. Portanto se faz necessário trazer a vivência dos alunos para escola, e aos professores considera-se relevante a necessidade de se aperfeiçoarem, aprenderem e se prepararem para essa realidade no contexto educacional.

A estes fatores cabe salientar, de acordo com Prensky (2010), que o conceito de "Nativos Digitais" caracteriza os usuários da tecnologia digital como os que nasceram na era da internet e aqueles que não nasceram no mundo digital, são chamados de "Imigrantes Digitais", mas que acabaram, em alguma época da vida, incorporando a tecnologia ao seu cotidiano ou tendem incorporá-las conforme as mudanças tecnológicas avançam e requerem necessidades urgentes evidenciadas, a título de exemplo, pela pandemia do Covid-19, que trouxe à tona "algumas questões no cotidiano escolar que estavam em descompasso com as tecnologias, a inovação e a própria formação dos professores". (SOL-DÃO, 2021, p.134-135).

Entretanto, a partir das colocações do autor, Marc Prensky (2001, p. 2) observa que o "maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova". Nesse contexto, o que pode estar ocorrendo é um problema de comunicação entre ambos.

A formação de professores e alunos acontece por meio do diálogo (FREIRE, 1996). Para que seja estabelecida comunicação entre eles, os educadores precisam conhecer o vocabulário dos educandos para adequarem o seu discurso a nova linguagem deles, pois o diálogo entre o professor e o aluno é um ponto muito importante no processo da apren-



dizagem, uma vez que os elos afetivos geram um despertar por parte dos alunos, criando motivações e maior vontade em executar suas atividades escolares (IZOTON, 2020, p.11).

A partir dessas afirmações, é possível perceber, que além dos alunos de hoje se comunicarem por meio de um vocabulário novo, seus hábitos e estratégias para adquirir conhecimentos são bem diferentes dos discentes da geração passada. (ALMEIDA, 2020, p. 107), que segundo Pereira (2014) os nativos digitais são reconhecidos em virtude de terem facilidades de interação com as vastas possibilidades encontradas nas novas tecnologias, que se relacionam com as pessoas através das novas mídias e se deixam, sem recusa, surpreender com as inúmeras possibilidades que encontram nas novas tecnologias, que sem medo, navegam, clicam, copiam, colam, enviam, deletam. Eles constroem, administram sua identidade pessoal e social através de constantes mudanças. E essa identidade é construída a partir de suas características pessoais, de seus interesses sob a ótica digital.

Com base neste argumentos, Marc Prensky (2001) também ressalta que:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar "sério". [...] Eles estão acostumados à rapidez do hipertexto, baixar músicas, telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus laptops, mensagens instantâneas. Eles estiveram conectados a maior parte ou durante toda sua vida. Eles têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo, e instruções que "ditam o que se fazer" (PRENSKY, 2001, p. 2, 3).

Com base nessas considerações, é crucial a inserção das TIC's na educação para que sejam modificadas as estratégias de ensino na escola. Também vale considerar que os alunos dessa geração precisam aprender de outra forma, já que não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi preparado para ensinar. (ALMEIDA, 2020, p. 108). Todavia, de acordo com o autor supracitado, Pereira, Gottschalck e Tavares (2019) nos alertam que por mais que a tecnologia seja importante:

Essa não substitui o maior desafio educacional, que é o ensino-aprendizagem presente nos universos escolares, os quais estão envolvidos os saberes docentes, sejam eles pedagógicos ou tecnológicos. E é nesse contexto que nos conscientizamos de que o papel do/a professor/a dito como tradicional não deixará de ter espaço no cenário educacional, pois embora o/a aluno/a possua familiaridades e habilidades com a tecnologia digital, o que se percebe é que esse/a mesmo/a aluno/a, em geral, não reúne condições de filtros quanto aos aspectos de pesquisas e/ou consultas técnicas, tendo em vista as dificuldades apresentadas de selecionar, interpretar e comunicar eficiente e eficazmente os resultados localizados. (PEREIRA; GOTTSCHALCK; TAVARES, 2019, p. 195).

De forma complementar, os autores continuam e ponderam que há que se considerar ainda sobre formação docente, em tais abordagens, pois não há como fugir das perspectivas acerca dos saberes docentes, até mesmo porque toda profissão apresenta como

base, os saberes. Dentro desse enfoque, Silva (2021) enfatiza que:

Buscar alternativas de ações interdisciplinares é o caminho para quebrar o paradigma da fragmentação do conhecimento, e o uso das ferramentas tecnológicas tem o potencial de ampliar as possibilidades metodológicas, possibilitando novas formas de produzir e disseminar conhecimento. Como a demanda por esse outro tipo de professor surgiu e vem se firmando com o avanço da tecnologia, é muito necessário que neste momento os professores possam se articular com outros colegas, possibilitando a junção de habilidades e formações diferentes, porém complementares e também com os seus alunos. Somente a partir dessa união, parceria e trabalho colaborativo todos estarão mais preparados para enfrentar com competência os desafios impostos pela reconfiguração do mundo e das relações pautada pelos avanços tecnológicos. (SILVA, 2021, p.19-20)

E dentro desse contexto, na busca por metodologias que não se baseiem somente no quadro, giz e livro didático, e que tenham o aluno como parte fundamental e com participação direta na construção de seu aprendizado, Vargas e Totti (2019) enfatizam que os alunos já tem um histórico marcado por metodologias tradicionais, com base na memorização dos conteúdos, resultando na fixação de conceitos e definições, por vezes, incompreendidos, fazendo emergir, perante o contexto, um novo desafio: como despertar o interesse desses alunos, para que percebam o significado real dos temas discutidos nas aulas e associem como parte integrante de sua vida?

Diante de tal questionamento, certamente, a adoção de metodologias que diminuam o distanciamento entre alunos, professores, conteúdos e aprendizagem tem sido uma constante entre diferentes estudiosos da área, proporcionando, desta forma, de acordo com Silva (2021):

Novas maneiras de dialogar, de ensinar e de aprender um vasto campo de oportunidades e possibilidades para a construção de ações efetivas, que já estão redesenhando o ensino formal, num caminho sem volta. Desse modo, e frente às configurações e exigências de um novo mundo do trabalho que exige um perfil profissional voltado à flexibilidade e capacidade de adaptação, a escola precisa repensar a formação de sujeitos conscientes de que terão que lidar com instabilidade, imprevisibilidade e transformações e atualizações constantes (SILVA, 2021, p.12).

Desta forma, é indispensável que o professor escolha a forma de avaliar que contemple o que foi abordado em sala de aula. Hoje em dia, existem as mais variadas formas de avaliar, principalmente, quando o professor adota metodologias de ensino ativas com o auxílio das tecnologias digitais. (CAMILLO; GRAFFUNDER, 2021, p.16), que trabalhem com metodologias de forma mais participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seus pontos de vistas. (SONCINI, 2020, p. 45).

A discussão aqui apresentada nos leva a um movimento que enfatiza a necessidade do desenvolvimento de competências e elucida potencialidades e limitações do fazer educação atual. Portanto, para que faça o melhor agora. Independentemente de como seja a



metodologia do fazer pedagógico, Silva (2017) ao prefaciar o livro *Metodologias Ativas na Educação*, nos chama atenção para adoção de metodologias que objetivam o integrar das práticas que ultrapassem os limites do modelo tradicional de ensino. Segundo a autora, a metodologia ativa causa impactos na participação e formação integral a partir de diálogo e reflexões uma vez que:

O modelo ativo do fazer pedagógico é centrado na problematização, e não na memorização do conhecimento. Por isso, intensifica a formação de indivíduos pensantes e críticos, competências elementares à sociedade contemporânea. Esse debate não é nenhuma nova ciência, nenhuma nova descoberta. Não é uma nova teoria. É uma exigência emergente da sociedade do conhecimento. Ou seja, a metodologia ativa, que pode ser vista por você como um novo método de fazer educação, é simplesmente o método de desenvolver competências que potencializa o processo de construção do conhecimento ao sair do conceito individual e chegar ao conceito de rede conectada de saberes, a qual soma práticas abrangentes para dinamizar e participar do processo de desenvolvimento integral do indivíduo. (SILVA, 2017, p.06).

Contudo, em um olhar atual e inovador, Silva e Machado (2017) e Pérez (2009) enfatizam que cabe ao professor assumir o papel central de melhoria contínua de sua prática contribuindo com a formação integral de seu aluno, deixando de lado sua verdade absoluta e integralizando sua prática a serviço do aluno por uma formação de qualidade, exigindo, ações como: saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva, e sobretudo, uma metodologia precisa.

3.1 Da Aprendizagem Baseada em Jogos à Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais: Relevância e Possibilidades

Na atual sociedade do conhecimento interconectada por um cenário de comunicação digital, Silva e Machado (2017) enfatizam que o ambiente educacional passa a ser um espaço integrado de saberes onde a promoção de um aprendizado exige inovadoras práticas de ensino. Obstante a este contexto, não basta o professor ter competência teórico-prática, é preciso ir além e incluir fatores pessoais e sociais que formam e influenciam a inteligência emocional impactando diretamente na direção para um aprendizado ativo e de sucesso.

Diante do exposto, considera-se a adoção da metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL de Game-Based Learning, sigla adivinda do inglês), pois trata-se de uma metodologia pedagógica que foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação. (CARVALHO, 2015), capazes de auxiliar no processo educativo, desde que sejam planejados e trabalhados de uma forma crítica, que possibilite a aprendizagem de uma maneira significativa ao aprendiz. (PIETRUCHINSKI et al, 2011).

Na mesma ocasião, Tang et al. (2009), ressaltam que a aprendizagem baseada em jogos trata-se de uma abordagem de aprendizagem inovadora que possui valor educacional, ou diferentes tipos de aplicações que usam jogos para o ensino e para a educação e têm como finalidade o apoio à aprendizagem, à avaliação e à análise de alunos e à me-



Ihoria do ensino onde se faz necessário a combinação de alguns itens, segundo Calixto, Guimarães e Santos (2020):

Para criar novos elementos, que exigirá com que o jogador experimente novas combinações e aprenda novas soluções. E todo esse caminho de tentativas e erros, no final, acaba sendo gratificante pois conseguiu encontrar outro elemento. Desta mesma forma, com mecanismos similares a esses jogos, se torna possível criar ambientes que envolvam mais ainda a aprendizagem significativa. Com os jogos, em um processo de gamificação, existe a possibilidade de construir ambientes que permitam que o usuário ganhe experiências enriquecedoras de forma mais interessante e lúdica. Neste sentido, enfatizamos que existe uma gama de opções de jogos que atendem as mais variadas necessidades onde o jogador pode manipular, explorar, deduzir soluções para a resolução das fases e tudo isso seguindo um certo ritmo e um certo planejamento criado pelo professor. (CALIXTO; GUIMARÃES; SANTOS, 2020, p.52).

Frente a essas colocações, Marc Prensky (2012) vai mais afundo e ressalta que a metodologia ativa de aprendizagem baseada em jogos é eficaz, pois utiliza técnicas de aprendizagem interativa e entre essas técnicas o autor destaca: a aprendizagem guiada por perguntas, aprendizagem guiada pela descoberta, aprendizagem construtivista, aprender na prática, aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem contextualizada, prática e feedback, role-playing, treinamento, aprendizagem acelerada, aprendizagem guiada por metas, selecionar a partir de objetos de aprendizagem, , aprender com os erros e instrução inteligente. O autor ainda continua e pondera que a aprendizagem baseada em jogos é eficiente porque está de acordo com o estilo de aprendizagem dos estudantes atuais, ou seja, os nativos digitais, uma vez que a metodologia ativa é motivadora, por ser divertida, instigante, atrativa, que promove a curiosidade, o estímulo e o pensar e o agir de forma rápida e precisa, sem contar que a metodologia é bastante versátil porque pode ser adaptada a quase todas as disciplinas e habilidades a serem aprendidas, sendo extremamente eficaz se for adotada e utilizada corretamente, visto que compreende que as práticas destinadas ao processo de aprendizagem devem ser constantemente ajustadas à realidade dos indivíduos e com foco no acompanhamento das transformações tecnológicas da sociedade. (LAZZARICH (2013); NOVAES (2003).

Nesse sentido, de acordo com Vargas e Totti (2019):

Os jogos sempre estiveram de alguma maneira, presentes na vida dos indivíduos, seja através do esporte, diversão, disputa, prazer ou forma de aprendizagem. Pode-se perceber esta atividade, como inerente ao ser humano, se analisarmos suas funções em diferentes contextos ao longo do tempo. Platão (427-348 a.C.) discorria sobre a importância de "aprender brincando" e Aristóteles, dizia que a educação das crianças deveria ocorrer por meio de jogos que simulassem atividades dos adultos. Já os romanos atribuíam aos jogos físicos à formação de cidadãos e soldados. (VARGAS; TOTTI, 2019, p. 227).

Os autores ainda continuam e ressaltam que os estudiosos Pestalozzi (século XIX) e Froebel (século XVIII) se dedicaram aos estudos dos jogos voltados para a área educacional, dando importantes contribuições para o conhecimento que temos hoje. Pestalozzi disse que o jogo é um fator decisivo e enriquecedor do senso de responsabilidade e estímulo à cooperação da criança. Segundo ele, a escola é a verdadeira sociedade onde, para se educarem, as crianças precisam trabalhar todos esses aspectos. Já Froebel propôs o



jogo como mediador no processo de autoconhecimento. Para ele, um grande educador faz de um jogo uma arte, um admirável instrumento provedor de educação (ARCE, 2001).

Assim, os jogos passam a ser discutidos por seu papel na educação de forma mais profunda a partir do século XX, período em que passa a ser considerado como um recurso didático aliado ao professor. Para Piaget (1975), estes contribuem para o desenvolvimento intelectual das crianças e tornam-se cada vez mais significativos na medida em que ocorre o seu desenvolvimento intelectual, que segundo ele, trará como consequência, a aprendizagem conceitual. Vygotsky (1991), em suas pesquisas, analisou o papel do desenvolvimento das crianças e das experiências sociais e culturais por meio do estudo do jogo. Para ele, também é importante a interdependência dos sujeitos, pois o ato de jogar é um processo social. (VARGAS; TOTTI, 2019).

Entretanto, de acordo com Moran (2015), em virtude das mudanças que acontecem no cenário educacional, as escolas seguem duas trajetórias distintas para acompanhar este processo. Para o autor, o primeiro caminho e modelo curricular predominante é o interdisciplinar, por meio da metodologia de projetos, em que o aluno tem participação, por meio de metodologias ativas de aprendizagem, com a integração de várias disciplinas envolvendo determinados conteúdos curriculares. No entanto, de acordo com Moran (2015), existem outras instituições escolares que inovam na metodologia de trabalho por meio de modelos mais inovadores, sem divisão dos conteúdos em disciplinas escolares, com a apropriação de metodologias com jogos e atividades desafiantes, possibilitando com que cada estudante possa aprender no seu próprio ritmo e necessidade, além disso, existe abertura para interagir com outros grupos de estudantes, com orientação de professores e supervisores.

Sendo assim, a adoção de jogos didáticos, ainda que venha ganhando espaço no campo educacional, demorou a ser aceita neste ambiente (GOMES et al., 2001) e ainda hoje é pouco utilizada nas escolas, uma vez que seus benefícios são desconhecidos por muitos professores. A prática do uso de jogos no ensino pode se tornar interessante por despertar curiosidade, motivação e o interesse pelos temas abordados, contribuindo significativamente para a superação de metodologias tradicionais, que tendem apenas à memorização e repetição dos conteúdos e não ao real aprendizado do educando. ((VARGAS; TOTTI, 2019).

Assim, os jogos como atividades didáticas, quando bem planejados, podem aguçar a curiosidade dos alunos, tirando também os professores da zona de conforto, levando a momentos de incertezas e de desafios. O contato com o inesperado, a elaboração, o planejamento, a colaboração e a aplicação de conceitos em diversos contextos, contribuem para a incessante busca pelo conhecimento, conforme preconiza Morin (2005a, 2005b). E nesta mesma linha de raciocínio, Neto e Fonseca (2013) enfatiza que os jogos aplicados na educação consideravelmente podem ajudar no desenvolvimento de conhecimento e habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, o pensamento estratégico e a tomada de decisão.

Entretanto, Marc Prensky (2010), vai mais a fundo e nos chama a atenção para a adoção da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (Digital Game Based Learning - DGBL), pois a metodologia trata precisamente da diversão, do envolvimento e da junção da aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém surgido e extremamente empolgante – os jogos digitais para aprendizagem. (PRENSKY,



2012), cuja usabilidade tem crescido como proposta didático-pedagógica nos espaços educacionais, sejam esses na modalidade presencial, sejam esses na modalidade a distância, sejam esses preparados para as pessoas ouvintes, sejam esses propostos para a pessoa surda. (GARCIA, 2021). Assim, os autores pontuam que a adoção da metodologia ativa focada em jogos digitais não desconsideram o que se vem desenvolvendo nos espaços como empresas ou universidades, em que uma “aprendizagem séria” se evidencia e se propaga. Pelo contrário, de acordo com Amorim e Costa (2021), a aprendizagem baseada em jogos digitais:

Acrescenta a essa seriedade a diversão e o entretenimento, dando leveza ao que está sendo aprendido. Uma vez que a aprendizagem baseada em jogos digitais, só é possível quando se consegue balancear o envolvimento entre os participantes, ou seja, o desejo de participar da atividade com os jogos propostos com a aprendizagem significativa que já estava sendo desenvolvida entre eles nos espaços educativos. Assim, jogar por jogar, sem um objetivo acadêmico, pode frustrar a experiência dos estudantes. (AMORIM; COSTA, 2021, p. 108-109).

A partir da discussão que desenvolvemos até o momento, podemos entender que a aprendizagem, baseada em jogos digitais, não se resume a “aplicar jogos” na sala de aula, mas ela abrange uma complexidade que vai além da superação de preconceitos (ALVES, 2005; MOITA, 2016; PRENSKY, 2010), assim como, também, o professor aborda essa proposta em sala de aula (RIBEIRO; CARVALHO, 2016), utilizando suas vivências e senso crítico sobre esses artefatos culturais para analisá-los técnica e pedagogicamente (MOITA, 2016). Assim, as possibilidades de aprendizagem não se resumem à interação estudante-jogo digital, mas perpassam outros fatores que podem influenciar nessa aprendizagem, sendo o principal, o envolvimento desse sujeito, de espontânea vontade, com esses artefatos culturais. (PRENSKY, 2012).

No que tange tal entendimento, Ribeiro e Carvalho (2016, p.221), ponderam que os jogos a serem utilizados, em sala de aula, não precisam ser aqueles com finalidades educativas explícitas, criados para propiciar a aprendizagem de conteúdos escolares. No entanto, o processo metodológico da aula precisa estar claro, o educador deve saber seus objetivos pedagógicos, sem evidenciar para o aluno, pois esse momento deve ser conduzido com dinamismo, prazer e alegria. (SILVA; PIMENTAL, 2021, p. 92). Na mesma ocasião, Vargas e Totti, (2019) nos alertam que:

Há de se salientar que a elaboração dos jogos voltados para a educação deve ser bem analisada em sua metodologia, assim como seus objetivos, devem ser pensados e discutidos por professores e equipe pedagógica envolvida. É importante que estes atores estejam envolvidos e imersos no sentido do uso dos jogos, para que assim, estes possam, de fato, auxiliar a prática pedagógica, seja nas aulas, feiras de ciências ou outros projetos desenvolvidos na escola. Do contrário, esta poderá ser somente mais uma atividade de socialização e de recreação. ((VARGAS; TOTTI, 2019, p. 230).

Desta forma, de acordo com Raul Inácio Busarello (2016) ao parafrasear Tuncel e Ayva (2010), Weller (2000), Zichermann e Cunningham (2011) e Li, Grossman e Fitzmaurice (2012), no contexto contemporâneo busca-se estimular a aprendizagem através de meios multi e transdisciplinares com o intuito de elevar os níveis motivacionais e de engajamento dos indivíduos com o propósito de proporcionar experiências mais efetivas



e relevantes ao sujeito no processo de retenção e relação com o conhecimento, uma vez que estas têm o poder de integrar e motivar vários agentes nos amplos e diversos contextos de aprendizagem. De forma análoga, identificam-se os jogos como mídias capazes de motivar os indivíduos, se apresentando como alternativa eficiente no processo de geração de conhecimento.

3.3 Análise Crítico-Reflexiva

Sem dúvida, uma das principais preocupações da profissão de educador é gerar conhecimento científico no espaço escolar e desenvolver práticas que visem transformar as disciplinas. O refinamento do conhecimento e do processo de produção tem vivenciado experiências e pesquisas sobre a visão de sociedade mundial instaurada no espaço de formação educacional diante de um mercado altamente competitivo, fazendo com que os professores adquiram uma série de competências e habilidades para atuar na área de educação, entre as quais a criatividade se destaca. Desta forma, formular estratégias competitivas que objetivem estimular a aprendizagem dos alunos e incentivá-los a aprender mais ativamente com a utilização de novas ferramentas e recursos metodológicos ativos no ensino, proporciona a abertura para a exposição das ideias de forma interativa em sala de aula e possibilita o compartilhamento de experiências combinadas com a teoria do professor.

Sob esta perspectiva, enfatizamos que compreensível que a adoção de metodologias ativas seja um processo educativo que incentive a aprendizagem reflexiva e crítica, uma vez que estas são capazes de gerar uma série de estímulos, o que pode levar a uma maior curiosidade sobre o tema em discussão, além de representar desafios e soluções para obter maiores compreensões dos assuntos em pauta. Todavia, quando volta-se para a metodologia ativa de aprendizagem baseada em jogos e jogos digitais, em sua totalidade, seja virtual ou presencial, a adoção do jogo em sala de aula pode ser considerado uma ferramenta muito importante, pois estas metodologias promovem o avanço das habilidades cognitivas e estimulam a compreensão de conhecimentos mais complexos e a sua utilização é um benefício neste novo cenário educacional que na sociedade do conhecimento tanto exige.

Entretanto, aos professores cabe a árdua missão de desenvolver uma dinâmica com objetivos claramente definidos para que os alunos sentam-se intrigados, motivados e levados a curiosidade de aprender brincado, caso contrário as metodologias perderão todo o seu verdadeiro potencial, ou seja, não serão aproveitadas, acarretando na incompreensão, no tédio ou mesmo em meros passatempos, interferindo negativamente no retorno esperado do conhecimento, não tendo nem sequência e nem objetividade conforme o aprendizado progride, fazendo com que a prática de ensino não seja muito importante.

Portanto, é de suma importância, que os professores ao adotarem essas metodologias ativas se atentem para os diferentes métodos de aprendizagem, pois estes, utilizam diversos recursos para permitir com que os alunos entendam cada ação que o espaço virtual ou presencial apresentam, como, por exemplo, aumentar a participação e o incentivo dos alunos em sala de aula, não apenas de maneira divertida, mas que também proporcionem o desenvolvimento da atenção e da percepção, assim como promovam



a integração de informações, da aprendizagem individual e em grupo, para avaliar rapidamente o desempenho individual e geral da classe, incentivar os alunos a aprender de maneiras diferentes e tornar a sala de aula mais dinâmica. Afinal, aprender ativamente centrado nas metodologias ativas baseadas em jogos e jogos digitais possibilita com que os alunos vão além da sala de aula desbravando um universo rico, prazeroso, lúdico, divertido e desafiante, que proporciona novos conhecimentos, maior absorção e fácil compreensão dos conhecimentos pautados, estratégias para a solução dos problemas e raciocínio lógico perante as imposições, uma vez que estas não são apenas necessárias, mas também são vantagens competitiva para os professores e alunos no espaço social humano da sociedade do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, enfatizamos que a busca por recursos didáticos que auxiliem a aprendizagem que faça sentido para o aluno é uma constante nas discussões do campo educacional, sendo um desses recursos são os jogos, que precisam ser pensados e discutidos por diferentes atores ao longo do seu processo de criação, do contrário, poderá ser um mero passatempo. E a partir da literatura, entendemos que é importante aliar ao ensino tradicional as práticas de metodologias ativas de ensino aprendizagem, tendo em vista que por meio delas pode-se notar um aprimoramento no processo de construção do conhecimento, promovendo resultados significativos no aprendizado dos discentes.

Referências

- ALVES, Elaine. J. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.
- ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência.** São Paulo: Futura, 2005.
- AMORIM, Douglas C.; Costa, Cleide J. S. A. Percepções de professores e estudantes sobre jogos digitais para a aprendizagem de Biologia no contexto de pandemia Covid-19. In: In: PIMENTEL, Fernando S. C. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática.** – Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021, cap. 07, p. 106-126.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "Era das Revoluções":** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- AMARAL, Ricardo R.; BASTOS, Heloisa F. B. N. O. Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 1, p. 103-122, 2011.
- ALMEIDA, Andreza S. **A neuroeducação: uma reflexão sobre a eventual contribuição dos jogos educativos digitais no contexto escolar.** Andreza de Souza Almeida. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 148p.
- BUSARELLO, Raul I. **Gamification: princípios e estratégias.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.
- CAMILLO, C. M.; GRAFFUNDER, K. G. **O Ensino e a Aprendizagem por Meio das Tecnologias Digitais e Multimeios** – Rio de Janeiro: Taurite, 2021. 54 p.
- CARVALHO, Carlos V. **Aprendizagem Baseada em Jogos: Game-Based Learning.** II World Congress on Systems Engineering and Information Technology. November 19 - 22, 2015, Vigo, SPAIN. Disponível em:



<http://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>. Acessado em: 16 de novembro de 2021.

CALIXTO, Júlia M. T.; GUIMARÃES, Milena M. G.; SANTOS, Rafael T. Aprendizagem Baseada em Jogos. Games-Based Learning. In: Alcantara, Elisa F. S. (Orgs.). **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020, cap. 11, p. 52-55.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Eduardo C. Usabilidade de jogos digitais na educação de pessoas surdas em fase escolar – apontamentos para adequações significativas. In: PIMENTEL, Fernando S. C. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática**. – Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021, cap. 08, p. 124-139.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Raquel R.; FRIEDRICH, Margarete P. A contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de ciências e biologia. In: **Anais... Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBio)**, Rio de Janeiro: SBENBio, 2001. p. 389-392.

IZOTON, Clayton A. F. **A Aprendizagem Segundo Jean Piaget e Paulo Freire a Importância da Relação Professor-Aluno**. – Maringá, PR: Uniedusul, 2020.

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

LI, Wei; GROSSMAN, Tovi; FITZMAURICE, George. **Gamified Tutorial System For First Time AutoCAD Users**. UIST '12, October 7–10, 2012, Cambridge, Massachusetts, USA.

MERCADO, Luis P. L. **Formação docente e novas tecnologias. Inovar tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005b.

MORAN, J.. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, A. de S.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens (Mídias contemporâneas, 2)**. Ponta Grossa: UEPG/ PROEX, 2015.

MOITA, F. C. Design metodológico para avaliar o game Angry Birds Rio e evidências da utilização em sala de aula. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (org.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papyrus, 2016. p.163-178.

NETO, J. F. B.; FONSECA, F. S. **Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática**. In: RENOTE, V. 11, Nº 1, julho, 2013. Disponível em: . Acesso em: 17 nov. 2021.

PEREIRA, B; FREITAS, M. **O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica da escola**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf> .Acesso em nov. de 2021.

PEREIRA, Francisca R. S. C. **O uso do Facebook como ferramenta pedagógica em sala de aula: um estudo de caso na Escola Estadual Napoleão Ábdon da Nóbrega**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Prática Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade da Paraíba, UEPB, 2014.

PEREIRA, Z. T. G.; GOTTSCHALCK, D. R. S.; TAVARES, D. Os Saberes Pedagógicos e Tecnológicos Atrilados ao Saber Fazer Técnico. In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (Orgs.). **As Tecnologias na Educação: (re) pensando seus sentidos tecnopoéticos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, cap. 09, p. 183-202.

PIETRUCHINSKI, M. et al. (2011), "Os jogos educativos no contexto do SBIE: uma revisão sistemática de literatura". In: **Congresso brasileiro de informática na educação. Anais do XXII Simpósio Brasileiro de Informática Educacional**. Aracaju/SE: Sociedade Brasileira de Computação, p.476- 485.



PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRENSKY, M. Fun, play and games: What makes games engaging. In: **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe: eu estou aprendendo!: como videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI: e como você pode ajudar**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

PRENSKY, M. (2012). **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Senac.

REIS NETO, Raimundo et al., Desafios Educacionais em Tempos de Pandemia: Reflexões sobre a Educação no IFPA, Campus Óbidos. In: GALVÃO, A. P.; MARTINS, A. F. C.; SILVA, F. R. A. (Orgs.). **Educação na pandemia - Covid 19: relatos de experiência no contexto amazônico**. - Belém: RFB, 2021, cap. 02, p. 23-38.

RIBEIRO, M. S.; CARVALHO, R. C. Jogos digitais e aprendizagem: o que pensam os garotos que jogam? In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (org.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016. p.209-226. SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Guilmer B.; PIMENTEL, Fernando S. C. Produção de material didático através da aprendizagem baseada em jogos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. In: PIMENTEL, Fernando S. C. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática**. - Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021, cap. 06, p. 90-105.

SILVA, Andreza R. L.; Machado, Andreia B. Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado. In: SILVA, Andreza R. L.; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, R. I. (Orgs.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, cap. 01, p. 10-27.

SILVA, Andreza R. L. Modelo Ativo Do Fazer Pedagógico. In: SILVA, Andreza R. L.; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, R. I. (Orgs.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, prefácio, p. 06-09.

SILVA, Viviane B. A Reinvenção das Práticas Escolares: As Novas Conexões Entre Professores e Alunos. In: SILVA, Viviane B.; TEIXEIRA, Lilian P. S.; JÚNIOR, Osvaldo B. O. **Interações digitais e reinvenção das práticas escolares**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, cap. 02, p. 10-22.

SONCINI, Daniela S. **Formação docente: desafios contemporâneos**. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 56p.

SOLDÃO, Marcelo. Uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissional na pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**-Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, cap. 08, p.134-137.

TANG, S.; HANNEGHAN, M.; RHALIBI, A. Introduction to Game-based learning. In: T. Connolly, M. Stansfield, & Boyle, L. (Orgs.) **Games-based learning advancements for multi-sensory human computer interfaces: Techniques and effective practices**. New York: Information Science Reference. 2009.

TUNCEL, Gül; AYVA, Özge. **The utilization of comics in the teaching of the "human rights" concept**. ScienceDirect. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 1447–1451. 1877-0428 © 2010 Published by Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.216.

VARGAS, Leila A.; TOTTI, Maria E. F. Os Jogos Como Recursos Didáticos Para o Ensino de Ciências. In: HAWBOWSKI, A. C.; CONTE, E. (Orgs.). **As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnológicos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, cap. 11, p. 225-240.

VYGOTSKY, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLER, Martin J. The use of narrative to provide a cohesive structure for a web based computing course. **Journal of Interactive Media in Education**, 2000.



CAPÍTULO 4

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.



CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

REFLECTIONS ON CURRICULUM

Luciano Santos de Farias

Raimara Neves de Souza

Maria Socorro Alves de Macedo

Resumo

O texto concretiza uma tentativa de compreensão do objeto currículo escolar sob as perspectivas das teorias tradicional, crítica e as pós-crítica, com base na aproximação metodológica dos Estudos Culturais, como uma ação de perceber as relações e os desafios impostos para a sua execução no campo prático. O currículo é um objeto de estudo que não pode ser analisado sem instrumentos que aprofundem o entendimento sobre as relações sociais e as relações de poder intrínsecas a esse movimento coletivo de criar e modificar padrões de comportamento, segundo os interesses que lutam pela prevalência e dominação dos bens e produtos culturais complexidades que fazem parte da composição desse documento norteador.

Palavras chave: Currículo Escolar, Teorias do Currículo, Estudos Culturais.

Abstract

The text concretizes an attempt to understand the school curriculum object from the perspectives of traditional, critical and post-critical theories, based on the methodological approach of Cultural Studies, as an action to perceive the relationships and challenges imposed for its implementation in the practical field. The curriculum is an object of study that cannot be analyzed without instruments that deepen the understanding of social relations and power relations intrinsic to this collective movement of creating and modifying patterns of behavior, according to the interests that fight for the prevalence and domination of cultural goods and products and complexities that are part of the composition of this guiding document.

Keywords: School Curriculum, Curriculum Theories, Cultural Studies.



1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre currículo é uma ação desafiadora no contexto de uma pandemia que ameaça vidas, formas de pensar e atitudes frente a um mundo já bastante conturbado, tendo em vista os disparates políticos e econômicos ocorridos nos últimos anos e as mudanças significativas no jeito do efetivo trabalho dos professores, tendo a modalidade remota como ponto obrigatório em nossas práticas.

Para essa reflexão, há a necessidade de um campo de estudo que seja interdisciplinar e que abarque as nuances das relações complexas que compõem os currículos escolares (tendo em vista a sua não neutralidade desde o ato de sua composição, até a sua execução prática na sala de aula, nos intervalos dos estudos e nas tarefas destinadas a outros espaços). Neste sentido, realizamos aqui o esboço de uma primeira tentativa de aproximação com os Estudos Culturais como aporte teórico para a análise e compreensão das diversas intersecções entre os aspectos que influenciam diretamente a construção desse instrumento norteador de práticas pedagógicas.

O tema aqui esboçado objetiva a reflexão sobre o currículo e a sua abrangência enquanto documento guia em todos os níveis e modalidades da experiência escolar e suas relações com os aspectos culturais, sociais, conhecimento, linguagem, até onde seja possível o nosso alcance nessa escrita específica, considerando que estes elementos possuem significados variados, estão relacionados a momentos históricos diferenciados e possuem impacto direto nas concepções curriculares vigentes ao longo do tempo.

2. CURRÍCULO: UM CAMINHO PARA A SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A palavra currículo faz referência a um caminho a ser percorrido no qual atribuímos significado às coisas do mundo e produzimos conhecimento sobre estas. Diante desse aspecto, Silva (2010) aponta para três perspectivas para o entendimento do termo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas. Nelas, é necessário levar em conta as questões que envolvem identidade e poder, além de requerer atenção para o fato de que os conteúdos e competências das propostas curriculares estão envoltas nas esferas do capital econômico, social e cultural.

Outra observação necessária é que o currículo manifesta-se como a expressão de uma seleção de saberes que reflete interesses (GONÇALVES, 2012) e de acordo com os Estudos Culturais, o currículo expressa significados e é construído social e culturalmente a partir de relações de poder (SILVA, 2010), pois, os produtos culturais, como os currículos, por exemplo, atuam no sentido de criar hegemonia em meio a uma estrutura simbólica que constrói significados (ESCOSTEGUY, 2006), dentro de outros significados já construídos em épocas anteriores.



2.1 Teorias Tradicionais de Currículo

As teorias mais tradicionais de currículo não problematizam as instituições que formulam propostas curriculares, nem os processos sociais nos quais estão inseridas, assim como os processos de ensino e aprendizagem vigentes em cada período histórico. Assim, os currículos estão permeados por uma neutralidade em relação às questões de ordem política, econômicas e culturais.

São currículos formatados por meio de conteúdos e procedimentos que precisam ser ofertados sob a perspectiva do modelo fabril de desenvolvimento, onde há o controle dos processos escolares e o monitoramento do cumprimento do que está estabelecido. Nessa direção, o currículo apenas reforça a reprodução da estrutura social vigente (SILVA, 2010).

2.2 Perspectivas Críticas de Currículo

Estas teorias aparecem por volta da década de 1960 em concomitância a movimentos sociais que criticavam o modelo de produção e reprodução capitalista/colonial, centrado no controle rígido e de monitoramento constitutivo do currículo escolar de base hegemônica (SILVA, 2010).

As teorias críticas surgiram com o propósito de compreensão dos significados implícitos aos processos de ensino propostos pelos saberes e competências, partes integrantes dos currículos escolares, até então considerados como conhecimentos naturalizados dentro da dinâmica social vigente e que reforçavam a reprodução da estrutura social, pois, estavam vinculados aos elementos culturais do movimento produtivo capitalista.

Este formato crítico objetivou a superação dessa postura, com a proposição de uma prática pedagógica mais voltada para a dinâmica da vida social, considerando os aspectos culturais (SILVA, 2010) e com ênfase a uma nova forma de questionar as bases do movimento tecnicista, pensado para o atendimento da demanda do sistema produtivo. Nesse aspecto, as teorias críticas do currículo concretizaram o descontentamento com o modelo de ensino tecnocrático.

2.3 As Teorias Pós-Críticas de currículo

As teorias pós-críticas se configuram como um aprofundamento das teorias críticas de currículo, no sentido de adentrar a aspectos ainda não alcançados, tais como as questões de gênero, por exemplo. Assim, ocorre a problematização da hegemonia de determinados grupos econômicos sobre os fazeres escolares e de forma mais abrangente, sobre os fazeres produtivos e culturais (SILVA, 2010).

Aqui entra em campo o reconhecimento da diversidade humana e a pluralidade cultural, assim como a concepção curricular que enxerga e dialoga com as categorias de



identidade, alteridade e diferença, num viés mais aproximado das análises metodológicas propostas pelos Estudos Culturais, por exemplo.

Nesse sentido, propõem-se uma formação humana mais abrangente e capaz de possibilitar a percepção da presença do outro e dos lugares sociais que ocupa, além de compreender as diferenças culturais e étnicas da/na sociedade e, por consequência, nas escolas.

Identifica-se, assim, que as teorias pós-críticas são mais problematizadoras, observam as proposições curriculares com mais agudez do que as teorias críticas e mergulham com mais profundidade na análise dos processos de dominação social e opressivo das relações de poder que atuam no apagamento das desvantagens sofridas por determinados grupos sociais em detrimento de outros grupos.

Silva (2010), com base em Foucault, abre espaço para uma discussão sobre os aspectos das relações de poder anteriormente ocultadas em observação ao estudo e análise das proposições de currículo, evidenciando que as teorias pós-críticas modificam essas proposições no questionamento de que o poder não é algo dado ou fixo ou pertencente a qualquer grupo social.

Dessa forma, compreende-se que o poder está diluído e assume variadas nuances na sociedade e o currículo é um documento que materializa os interesses e as formas de poder existentes, daí o entendimento da necessidade de sua problematização e a revelação dos apagamentos e marginalização dos sujeitos no processo educativo formal.

3. UMA BREVE DISCUSSÃO

Os Estudos Culturais configuram-se como um campo de conhecimento no qual ocorre a intersecção de variadas áreas das ciências (num movimento interdisciplinar) que se propõem a análise de aspectos culturais e sociais contemporâneos (ESCOSTEGUY, 2006). Entende-se que seu eixo norteador é o trato analítico sobre os produtos das culturas com base nas estruturas de poder e da sua reprodução.

Em relação ao currículo, os Estudos Culturais julgam que este é um artefato que carrega significados, tendo em vista que é arquitetado social e culturalmente a partir de relações de poder existentes nas sociedades e culturas (SILVA, 2010). Assim, participa da composição do conhecimento a ser ensinado para a estruturação e reestruturação do simbólico na construção das identidades e do jogo discursivo existente na relação entre as culturas.

Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como um conjunto de práticas que produzem significados e sua concepção pode ser compreendida pelas escolhas e preferências que existem dentro das culturas, nos quais se desdobram por meio de embates e significados sociais que consideram os aspectos.

O currículo é assim, um conjunto de práticas e intenções que fazem produzir e circu-



lar significados culturais. É, inclusive, um dispositivo importante e decisivo na construção das identidades de alunos e professores.

4. CONCLUSÕES

A reflexão proposta está relacionada ao conhecimento e às relações de poder existentes nos espaços de produção do currículo e do próprio currículo como instrumento que orienta o fazer pedagógico nas instituições escolares, materializando-se como expressão das subjetividades envolvidas em sua construção.

Dá-se aqui a escolha pela aproximação da perspectiva metodológica dos Estudos Culturais, tendo em vista que estas, possuem a condição de explorar melhor como os sujeitos professores envolvidos na construção do fazer pedagógico contribuem para a elaboração de propostas curriculares e imprimem nelas suas crenças e perspectivas de formação humana escolar.

Com base nas discussões teóricas proporcionadas pela perspectiva pós-crítica de currículo, é possível antever que as equipes escolares e colegiados de professores participam de suas experiências possivelmente utilizando mecanismos de negociações para que seus interesses e suas histórias pessoais de formação sejam contempladas durante o exercício de elaboração e execução das proposições curriculares.

O olhar pós-crítico oferece instrumentos para a elaboração de objetos de pesquisa que dão abertura para variadas possibilidades investigativas, o que o torna muito interessante para descrever e elucidar nuances diferenciadas sobre um objeto já dado sob várias outras ocorrências de investigação.

As relações entre currículo e cultura possuem inesgotáveis probabilidades de formato para a sua concretização e à medida que os modismos pedagógicos redesenham projetos de cursos, novos desafios se estabelecem para os pesquisadores atentos e possuidores das condições necessárias para uma análise mais aprofundada da complexidade existente nessas relações.

O conhecimento das estruturas de poder envoltas e constitutivas dos processos pedagógicos estão aí como desafio constante. Suas faces visíveis e quase invisíveis se multiplicam a medida em que, nós, seres sociais, multiplicamos os sentidos de tudo o que está em nosso entorno.

O currículo escolar é um objeto de estudo que não pode ser analisado sem instrumentos que aprofundem o entendimento sobre as relações sociais e as relações de poder intrínsecas a esse movimento coletivo de criar e modificar padrões de comportamento, segundo os interesses que lutam pela prevalência e dominação dos bens e produtos culturais.



Referências

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: Uma introdução. In SILVA, T.T. (org) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3.ed., Autentica, 2006 Belo Horizonte.

GONÇALVES, Natalia. Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos. **Revista Digital**. Buenos Aires - Año 17 - Nº 170 - Julio de 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



CAPÍTULO 6

A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A INCLUSÃO SOCIAL DE MIGRANTES E REFUGIADOS

THE ACQUISITION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE AND THE SOCIAL
INCLUSION OF MIGRANTS AND REFUGEES

Ádani Lopes Brito

Resumo

Este artigo integra uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo estudar e compreender a aquisição da língua portuguesa para migrantes e refugiados como processo mediador para a inclusão e/ou exclusão destes na sociedade brasileira. Com o índice de migração e refúgio aumentando a cada ano, debates sobre como acolher e atender a este público de maneira eficaz, humana e corretamente se tornam mais frequentes. Porém, algo que nem sempre se dá a devida importância, ou até mesmo nem sabem que se faz necessário, é a aquisição da língua vigente no país acolhedor que, na maior parte das situações de refúgio ou migração é a ferramenta mais eficaz para que estes indivíduos tenham a oportunidade de serem independentes em outro país. Esta ferramenta busca minimizar todos os conflitos que podem surgir assim que o migrante adentra em território nacional, até que este se integre à sociedade no decorrer das ações de acolhimento que acontecem por meio de órgãos governamentais e sociedade civil.

Palavras-chave: Língua, Inclusão, Aprendizagem, Linguagem

Abstract

This article is part of an ongoing research, which aims to study and understand the acquisition of the Portuguese language for migrants and refugees as a mediating process for their inclusion and/or exclusion in Brazilian society. With the rate of migration and refuge increasing every year, debates about how to effectively, humanely and correctly welcome and serve this public are becoming more frequent. However, something that is not always given due importance, or even not known that it is necessary, is the acquisition of the current language in the welcoming country which, in most refugee or migration situations, is the most effective tool for these individuals have the opportunity to be independent in another country. This tool seeks to minimize all conflicts that may arise as soon as the migrant enters the national territory, until he or she integrates into society during the reception actions that take place through government agencies and civil society.

Keywords: Language, Inclusion, Learning, Language



1. INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios atuais têm sido pauta de muitas conversas, posto as crises humanitárias que o mundo vem enfrentando, levadas por inúmeros motivos, desde a religião, até a opinião política divergente entre as pessoas. Tais conflitos, têm forçado milhares de pessoas a se deslocarem de seus países nativos em busca da sobrevivência, fugindo da fome e da miséria que enfrentam em suas nações.

Um dos maiores problemas enfrentados por estes indivíduos é a falta do conhecimento da língua. A aprendizagem do idioma do país que o recebe, auxilia na resolução de vários problemas que o indivíduo tem, como exemplo temos a melhoria da vida socioeconômica deste, já que através da aquisição do novo idioma, o migrante ou refugiado consegue, mais facilmente, emprego, acesso a bens e serviços que antes não lhe era possível por problemas financeiros. Portanto, é indiscutível o quanto o ensino da língua é importante e relevante na vida do refugiado, ainda mais no Brasil onde, infelizmente, ocorre certa discriminação com migrantes que não sejam de origem caucasiana e europeia (SÃO BERNARDO, 2016).

Sene (2017) diz que o ensino-aprendizado acolhedor facilita e promove a integração deste migrante na sociedade, oportunizando crescimento profissional, construção de amizades, segurança e conforto, que o conhecimento do idioma traz, eliminando conflitos, tensões e desconforto. A autora ainda acrescenta que “o ensino-aprendizagem dessa língua pode também colaborar para que o(a)s migrantes construam processos de ressignificação ou mesmo re-existência, uma vez que aprender/adquirir uma língua forja identidades” (SENE, 2017, p. 29), já que, através da linguagem, forma-se a personalidade de cada indivíduo, seja este idioma o nativo ou não, ele é responsável pela subjetividade presente em cada pessoa, não existindo identidade antes ou fora da linguagem (RAJAGOPALAN, 1998).

Portanto, o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é de caráter de urgência e afetivo, favorecendo a inserção do imigrante em novos contextos sociais, devendo sempre se considerar o aspecto emocional e subjetivo da aprendizagem, tendo em mente possíveis conflitos que podem aparecer no início do processo de aprendizagem.

O acesso ao idioma do país que recebe este indivíduo, facilita o acesso destes a programas de auxílio ofertados tanto por instituições comandadas pela sociedade civil, como ONGs e igrejas, como também pelo Estado, sendo este último o que deveria oferecer todo o apoio a estes indivíduos que buscaram no refúgio e na migração uma saída para a crise que sua nação originária enfrenta. Porém não é o que se vivencia na prática se levarmos em conta a negligência do Estado em relação aos migrantes de crise, deixando de lado a estruturação de políticas públicas que abranjam o ensino da língua para esta população.

Como já foi dito anteriormente, a aquisição do novo idioma é de extrema importância para o empoderamento de migrantes e refugiados em todo o mundo, porém, o que ainda não foi posto é o papel da língua dentro das relações interpessoais e o que isso proporciona para estes indivíduos. A língua sempre foi o meio de comunicação mais eficaz que existiu, seja ela falada ou não, tem um poder sobre a sociedade, fortalecendo relações,



sendo o ponto principal para que haja entendimento entre as partes.

Sim-Sim (2002), argumenta sobre isso dizendo que através da língua (idioma) “que se processam a maior parte de nossas interações pessoais e é ainda devido à especificidade linguística do ser humano que nos é possível transferir a informação de e para outros tempos e lugares”. Portanto, é mediante a língua que as relações humanas se constituem, sendo incontestável a importância desta para um acolhimento mais eficiente para esta população. Mesmo sendo um dos pontos mais importantes na acolhida ao migrante e refugiado, é um dos problemas que estes encontram ao chegarem aos seus destinos, já que o não saber o idioma falado se torna uma grande barreira para estes.

Pereira (2017) diz que o domínio da língua é um fator essencial na integração do refugiado na sociedade, levado principalmente pelo fato de que a barreira linguística formada pelo não conhecimento da língua acolhedora limita os meios de sobrevivência desse indivíduo.

Bakhtin expressa que é através da palavra, ou seja, linguagem, que o indivíduo se define em relação ao outro, fazendo surgir uma coletividade, sendo assim, é por entre as relações interpessoais, mediadas pela linguagem, que se constrói conhecimento e, conseqüentemente, se coloca no meio social. Para Freitas (1997), sem o outro, o indivíduo não se envolve na corrente da linguagem, não desenvolve e nem realiza suas aprendizagens, não formando, assim, sua consciência de mundo, dificultando sua construção enquanto sujeito na sociedade.

Portanto, percebe-se neste ponto a importância da interação social, através da linguagem, para a formação da identidade do sujeito migrante, sendo assim, o aprendizado do novo idioma se faz necessário em um contexto mediador, onde ocorre uma interação entre os sujeitos através de elementos que promovem essa relação, realizando a principal função da linguagem que é, segundo Oliveira (2006, p. 42), “a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens”.

A aprendizagem de um novo idioma se faz através da mediação, ou seja, através dessa interação com o outro, levando então a premissa de que toda ação humana supõe mediação, já que interagimos com o mundo a todo momento, o que não é diferente para um indivíduo migrante e refugiado, que necessita da linguagem para ter sua autonomia e liberdade retomada.

Posto em pauta a importância da língua em toda e qualquer relação, entende-se que o desconhecimento do idioma do país acolhedor traz graves conseqüências para o migrante e refugiado, indo muito além da dificuldade de arrumar um emprego ou da integração na sociedade. Sendo assim, se um indivíduo conhece o idioma do país que o recebeu, este tem mais possibilidade de ser incluído na sociedade, portanto sua retomada de autonomia é mais facilitada. Tal hipótese buscará ser comprovada durante a pesquisa que vem sendo realizada, levando a uma compreensão de como a aquisição da língua acolhedora auxilia na melhoria da qualidade de vida destes indivíduos. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo com fundamentação teórica em autores da área, que tenham como base o materialismo sócio-histórico.



2. LINGUAGEM COMO PROCESSO MEDIADOR

Segundo Oliveira (2006), mediação é o processo de interação de um elemento que se interpõe em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por tais elementos. Esse processo é fundamental para desenvolver funções como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento e emoção, o que distingue o homem dos animais, sendo essencial para tornar possível atividades psicológicas intencionais que são controladas pelo indivíduo (Idem, 2006).

Toda atividade humana supõe algum tipo de mediação, o que não difere da aprendizagem, que ocorre através da interação (mediação) entre indivíduos, onde se empregam palavras como meio de comunicação e interação social. A este fenômeno, Vygotsky chama de sociointeracionismo, ou seja, a interação mediada pelo contato social e histórico.

Vygotsky via a mediação sob os seguintes aspectos: signo, palavra e símbolo. Signo para a vertente linguística é, segundo o dicionário Michaelis, uma “unidade linguística que consiste na combinação de uma imagem acústica, o significante, e de um conceito, o significado”, o que nos leva a palavra (significante), que é a unidade mínima da comunicação, construindo um enunciado. Segundo Kock (2003), a palavra é resultado de uma relação mútua entre falante e ouvinte, expressando o ‘um’ em relação ao outro. Já o termo símbolo significa, no dicionário Michaelis “uma relação arbitrária com o objeto ou a ideia que representa, baseado somente em convenção”.

Tais conceitos apresentados acima, são essenciais para compreender o significado e o processo de aprendizagem. Estes meios utilizados pela mediação dependem da cultura, do contexto e da utilização que se faz deles, ditando a forma de comunicação e interação com o mundo e, conseqüentemente, entre o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, a mediação se faz meio de interatividade muito dinâmica em qualquer tipo de ensino, sendo essencial para a aquisição do idioma pelo migrante ou refugiado que necessita da linguagem para retomada de sua vida no país acolhedor.

Linguagem, para o Círculo de Bakhtin, materializa-se, quando inserido na sociedade, em enunciados concretos, compostos por vozes sociais, estabelecendo uma relação de alteridade, já que língua é compreendida como um movimento dialógico, que também é formada por enunciados concretos - elos da cadeia da interação verbal -, sendo efeitos da interação humana de dois indivíduos em uma sociedade organizada (BAKHTIN, 2006).

A concepção bakhtiniana de língua é a de que esta é “heterogênea, suscetível a mudanças” em várias áreas, sendo valorizado a fala, a enunciação, o que certifica sua natureza social, e não individual (MEDEIROS, 2006, p. 02). O teórico ainda afirma que o discurso nasce de situações pragmáticas, extraverbais, contextuais e históricos, continuando essa conexão dando a ela significação (Idem, 2006).

Medeiros (2006, p. 02), afirma que os trabalhos bakhtinianos defendem que “as palavras e os pensamentos se instauram através de várias vozes”, onde cada uma ecoa de maneira distinta ao mesmo tempo (dialogismo, polifonia, bivocalismo, hibridismo, etc.), sendo essa característica de constituir e embasar o seu fazer nestes elementos que o faz ser reconhecido, por seus textos, como um ser social, segundo Bakhtin (Idem, 2006).



Segundo Souza (2018, p. 03), a língua “apresenta uma realidade extremamente dinâmica e viva diante das interações verbais dos interlocutores”, o que a coloca em constante evolução, portanto não deve se restringir ou distanciar esta de sua realidade evolutiva. Isso conduz a língua/linguagem, a ter uma postura singular que ocupa lugar proeminente na teoria bakhtiniana, que buscava um cruzamento entre sujeito e objeto. Essa alteridade da língua “reconhece um destinatário ativo, um ser que não se limita à compreensão passiva diante do locutor” (SOUZA, 2018, p. 03), ou seja, o destinatário reage de maneira responsiva à mensagem recebida, o que resulta em resposta, relacionando-se dentro de um plano dialógico.

É esse o permanente diálogo travado entre os vários discursos na sociedade que fundamenta o pensamento de Bakhtin, devendo ser observado e reconhecido como o principal elemento que instaura a “natureza interdiscursiva da linguagem” (SOUZA, 2018, p. 03). Koch (2003), descreve o dialogismo como algo que constitui a linguagem, que tem um papel extremamente essencial na formação do indivíduo.

O termo dialogismo surgiu no contexto do Círculo de Bakhtin aproximadamente em 1928-29, expressando a permanente “interação e colisão entre estruturas significantes inseridas em um determinado campo histórico e social”, remetendo ao caráter sempre mutável e renovável da língua, referindo-se “à dinâmica do processo semiótico de interação das vozes sociais” (MEDEIROS, 2006, p. 04, 05). Sendo assim, um sujeito se constitui na e pela linguagem, se tornando um ser de resposta.

Vygotsky e Bakhtin, “consideram a linguagem como fator fundamental no processo de conhecimento do mundo”, e que a constituição do sujeito se dá através de suas interações sociais. Além disso, para ambos os conceitos de linguagem verbal e signo ultrapassam o entendimento de que são meros “instrumentos transmissores de significado”, se classificando como ferramentas de “significação e manifestação social do organismo” (OLIVEIRA, 2012, p.02).

Vygotsky diz, segundo Oliveira (2012, p. 11), que a linguagem se desenvolve “a partir de instrumentos linguísticos” e através da interação social, sendo assim, para o teórico, é na troca de experiências e vivências com os demais e consigo mesmo que se constituem “saberes, papéis e funções sociais”, formando conhecimento e consciência própria.

Aqui podemos ver a importância, portanto, a da linguagem e da interação social para o migrante, uma vez que é através desta, como já dito anteriormente neste texto, que a vida profissional, social e psicológica deste indivíduo será retomada de maneira mais eficaz e satisfatória para este sujeito.

Voltando a dialogar com os pensamentos dos teóricos russos, Vygotsky e Bakhtin, podemos perceber que o ponto de vista de maior importância da obra de ambos é, sem sombra de dúvidas, “a compreensão do homem como um conjunto de relações sociais” (OLIVEIRA, 2012, p.12). Outro pensamento comum de ambos é a ideia de que a constituição do sujeito se dá do exterior para o interior - Bakhtin -, do social para o individual - Vygotsky.



3. LINGUAGEM, INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA SOCIEDADE DE ACOLHIMENTO

A língua, como já dito anteriormente, é o meio de comunicação mais eficaz que existe e tem um poder sobre a sociedade, fortalecendo relações, sendo o ponto principal para que haja entendimento entre as partes. É incontestável, portanto, a importância da mesma para um acolhimento mais eficiente dos refugiados do mundo inteiro. O fato de este povo ter a possibilidade de alavancar suas vidas através da aprendizagem do novo idioma é algo que faz muita diferença na acolhida dos imigrantes, já que esta ação dá autonomia ao sujeito.

Segundo São Bernardo e Barbosa (2018, p.485), ao ser imerso em uma “realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um saber diversificado como: saber agir e saber fazer”, ou seja, ao chegar a um país de língua e cultura diferentes da realidade país nativo do migrante, esse indivíduo deve se adaptar a este lugar, sendo o primeiro e principal passo dessa adaptação, o conhecimento da língua, uma vez que é através desta que se adquire cultura e conhecimentos sobre determinado povo. São Bernardo e Barbosa (2018, p.485) ainda dizem que o migrante vai além dessa “tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua” tendo a possibilidade de se tornar um cidadão do país que o acolheu, “cultural e politicamente consciente, participando como sujeito da sociedade”.

No entanto, também se constitui como um dos problemas que estes encontram ao chegarem aos seus destinos, já que a língua é o ponto principal para que ocorra a inserção na sociedade, porém se classifica como um ponto de exclusão do mesmo, caso ele não tenha o conhecimento da língua vigente no país acolhedor.

Porém, antes de falarmos da exclusão e inclusão do migrante, propriamente dito, devemos conceituar exclusão e inclusão. Segundo Xiberras (1993, p. 21, apud Wanderley, 1999, p.17), sujeitos “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”. Segundo Sposati (1996), exclusão é a impossibilidade de partilhar, levando à uma vida cercada de privação, recusa, abandono e expulsão, com violência, se tornando algo social, não pessoal, uma vez que, tal ato é realizado pela própria sociedade.

Segundo Wanderley (1999), a exclusão vista nos dias de hoje, ou seja, contemporânea, é diferente das outras formas vistas anteriormente, já que se inclina a criar sujeitos desprezíveis para o mundo produtivo, não havendo possibilidade de inserção. Ou seja, tais indivíduos são vistos como seres descartáveis, já que, não possuem uma função definida no meio social. “A exclusão corresponde [...] a um sentimento de incompatibilidade entre os interesses coletivos próprios às comunidades em contato e o temor de uma “privação fraterna” afetando as posições e privilégios daquela à qual pertencemos” (JODELET, 1999, p. 58).

Segundo o dicionário Michaelis, inclusão social é “ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para uma sociedade que participa de todos os aspectos e dimensões da vida, isto é, dos âmbitos econômico, cultural, político, religioso etc.”. Para Foucault, a inclusão é o processo de “disciplinarização dos excluídos”, sendo assim, um processo de controle e “manutenção da ordem na desigualdade social” (SAWAIA, 1999,



p. 107-108).

A exclusão é apenas uma percepção daquilo que se entende como privação de emprego, de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança, mais conhecida por todos como estado de pobreza (MARTINS, 2009, apud. CARRYL, 2015, p.38).

Levando em conta o conceito de exclusão como sendo um processo que impossibilita indivíduos da partilha de bens e serviços produzidos pela sociedade, vemos que, migrantes ao chegarem ao Brasil não partilham, de imediato, de todos os direitos que um brasileiro tem, já que passam por um trâmite legal, até terem acesso a estas comodidades que lhes são de direito.

Porém, infelizmente, essa exclusão não deixa de existir após o alcance de tais materiais, pelo contrário, eles passam a ser excluídos pela população que os vê como estrangeiros que não deviam estar no país, que estão “roubando” a vaga de outro nos empregos, hospitais, e onde quer que estejam. Souza (1998, apud., GONÇALVES, 2018, p. 74), diz que “ser estrangeiro marca a alteridade, faz lembrar a condição estrangeira de cada um de nós e, portanto, tombar a presunção de ser “um”, inteiro, sem limites e único”.

O não conhecimento do idioma do país acolhedor traz graves consequências para o migrante e refugiado, indo muito além da dificuldade de arrumar um emprego ou da integração na sociedade, passando por percalços na vida pessoal e social, além de abrir precedente para o aumento da exclusão que já se faz severa na vida destes que só necessitam que suas vidas melhorem em muitos aspectos.

Portanto, na tentativa de eliminar, ou amenizar ao máximo, essa exclusão, a língua entra como grande aliado do migrante, uma vez que se faz um modo de empoderamento do indivíduo que passa a se ver como um cidadão, como os nativos do país acolhedor e que possui e deve exigir que seus direitos sejam cumpridos, como também possui seus direitos como todos. Esse empoderamento deve ser passado e ensinado pelo docente que ensina a língua, já que este tem nas mãos o poder de revelar todas as novas possibilidades que a língua traz, demonstrando que, através da linguagem o indivíduo se torna dono de si, podendo se expressar da maneira que quiser.

Segundo São Bernardo e Barbosa (2018, p.485), ao ser imerso em uma “realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um saber diversificado como: saber agir e saber fazer”, ou seja, ao chegar a um país de língua e cultura diferentes da realidade país nativo do migrante, esse indivíduo deve se adaptar a este lugar, sendo o primeiro e principal passo dessa adaptação, o conhecimento da língua, uma vez que é através desta que se adquire cultura conhecimentos sobre determinado povo. São Bernardo e Barbosa (2018. p.485) ainda dizem que o migrante vai além dessa “tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua” tendo a possibilidade de se tornar um cidadão do país que o acolheu, “cultural e politicamente consciente, participando como sujeito da sociedade”.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por este artigo ser parte de uma pesquisa de mestrado, não se obtiveram conclusões mais concretas a respeito do assunto, porém, o que se sabe, é da importância da língua em todo o processo de inclusão e exclusão de migrantes e refugiados que chegam em diversos países, todos os dias em busca de uma vida melhor.

A inclusão do migrante se assinala como um assunto que requer bastante discussões e atenção, uma vez que tal ato se configura, na vida deste indivíduo, como um divisor de águas, abrangendo todas as áreas da vida deste, melhorando sua qualidade de vida no âmbito financeiro e social, o que já se faz grande mudança e melhora em suas vivências, lhe devolvendo não só a autonomia, mas a vontade de seguir em frente e viver a nova vida no país que o recebeu, ultrapassando e quebrando todas as barreiras que antes enfrentava por ser um refugiado ou migrante.

Tal inclusão se dá, em sua maior parte, através do idioma que é adquirido por indivíduos migrantes que não tenham a língua portuguesa como língua materna. Porém, não cabe somente ao migrante aprender a língua, nem à língua incluir o migrante, esta ação deve ser realizada em conjunto com toda a sociedade e o Estado, que juntos poderão proporcionar uma vida melhor àqueles que fugiram de suas nações por qual motivo seja.

Como foi abordado durante o presente escrito, a inclusão e a exclusão vão muito além do não saber o idioma, possuindo todo um estereótipo e recusa de nativos para a recepção mais adequada e humana aos que chegam, já que toda a relação envolta neste processo é cercada de preconceitos e receios que não existiriam caso não fosse um migrante a ocupar determinada posição social.

Uma solução mais plausível para a resolução de tal problemática envolvida na exclusão dos refugiados, seria a conscientização da população de que estes povos são cidadãos como todos os demais, tendo seus direitos e também deveres, mas que acima de tudo devem ser respeitados e acolhidos, uma vez que se encontram em situações que não é desejado que ninguém viva, possuindo vivências que muitas vezes foram extremamente traumatizantes, porém devem seguir em frente buscando uma vida mais segura e de qualidade.

Com tais tratativas, espera-se que migrantes e refugiados deixem de sofrer com preconceitos em muitos ambientes, e que passem a ser mais incluídos nas atividades sociais em todas as áreas da sociedade civil que o acolheu e recebeu, para que um dia se possa viver em mais harmonia com o diferente, sem medo de perder espaço.

As ações de inclusão do migrante e de conscientização da população nativa, devem ser realizadas pelo Estado que, em conjunto com a sociedade civil, buscarão as melhores maneiras de tratar tal situação, devendo ser incluídos ainda os migrantes dentro de tais intervenções, construindo um caminho rumo a dignidade de toda uma população que não tem culpa dos problemas que enfrentou durante sua caminhada rumo a segurança, autonomia e qualidade de vida.

Por fim, é somente através de um trabalho realizado em parceria entre todos, que o respeito, a inclusão e o acolhimento humano serão, cada vez mais, realidade na vida de



indivíduos migrantes e refugiados, que poderão ter suas vidas devolvidas, com dignidade, autonomia e liberdade.

A liberdade é o bem mais precioso que o ser humano pode ter, e nada, nem ninguém pode tirar esse direito de qualquer ser humano, seja ele quem for, onde resida, em que acredite e no que pense, nada pode tirar dele a sua liberdade de ser quem ele é e deseja ser, desde que haja mais respeito entre os lados, a liberdade será natural. Essa é uma luta de todos que buscam um mundo mais justo e melhor para viver.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp, 1997.
- JODELET, Denise. Os Processos Psicossociais Da Exclusão In. SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. 1999, Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed São Paulo : Contexto, 2003.
- MEDEIROS, Célia Maria de. O Sujeito Bakhtiniano: Um Ser de Resposta. **Revista da Faculdade do Seridó**, v.1, n. 0, jan./jun.2006
- MARTINS, J. de S. Exclusão social e a nova desigualdade. 4ª. ed. São Paulo: Paulus, 2009. *Apud*. CARRYL, Julian Anthony Murray. Exclusão Social do Trabalhador Imigrante e Seus Direitos Sociais. **FABE em Revista** , Bertioiga, V.5, n.6, 2015
- OLIVEIRA, Angela Francisca Mendez de. O Aspecto Social em Bakhtin e Vigotski. **Web-Revista SOCIODIA-LETO: Bach., Linc.**, Mestrado-Letras-UEMS/Campo Grande, v. 2, nº 1, jul. 2012
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.
- PEREIRA, Giselda Fernanda. **O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. DOI 10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. IN.: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento : um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. São Carlos : UFSCar, 2016. 206 p.
- SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de Português Como Língua De Acolhimento: experiência em um curso de Português para Imigrantes e Refugiados(as) no Brasil. In: **fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 10, n. 1, ago. 2018. ISSN 2176-4182.
- SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. 1999, Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ.
- SENE, Lígia Soares. **Objetivos e Materialidades do Ensino de Português como Língua De Acolhimento: um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Brasília, p. 206. 2017
- SIM-SIM, Inês. Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (org.), **Novas Metodologias em Educação, Col. Educação**, nº8, 2002, pp. 197-226. Porto. Porto Editor
- SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo**. São Paulo:



EDUC, 1996.

SOUZA, Cristina Wagner de. **Polifonia, Dialogismo e Gênero: a Presença de Bakhtin nas Aulas de Língua Materna.** 2018

SOUZA, N. S. (1998). O estrangeiro: nossa condição. In C. Koltai (Org.), O estrangeiro (pp. 155-163). São Paulo: Escuta. *Apud.* GONÇALVES, Zuelika da Silva. **Migrantes haitianos em Três Lagoas/MS: trabalho e inserção social.** Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019

XIBERRAS, Martíne. Les théories de l'exclusion, Paris, Meridiens Klincksieck, 1993. *Apud.* WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo Sobre a Noção de Exclusão. In. SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social.** 1999, Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo Sobre a Noção de Exclusão. In. SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social.** 1999, Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ.





CAPÍTULO 7

LINGUAGENS, PALAVRAS E DISCURSOS

LANGUAGES, WORDS AND SPEECHES

Luciano Santos de Farias

Raimara Neves de Souza

Maria Socorro Alves de Macedo

Resumo

As linguagens, palavras e discursos são objetos complexos e de significados múltiplos, pois, delimitam variados espaços de compreensão e significam outros tantos, ao mesmo tempo em que nos possibilitam a aceitação ou recusa dos discursos mais incisivos. Neste escrito, determinamos ao ato provocativo de compreender as relações entre a linguagem, o sujeito e o discurso, amparados por Michel Foucault, em suas obras, *As Palavras e as Coisas* e *a Ordem do Discurso*, com o acréscimo de José Luiz Fiorin, um linguista de renome internacional, como instrumentos para a análise de variados aspectos que compõem as relações de poder e controle contidos sobre praticamente tudo o que existe

Palavras chave: Linguagem, Discurso, Poder.

Abstract

Languages, words and speeches are complex objects with multiple meanings, as they delimit different spaces of understanding and signify many others, while allowing us to accept or reject the most incisive speeches. In this writing, we determine the provocative act of understanding the relationship between language, the subject and discourse, supported by Michel Foucault, in his works, *As Palavras e as Melhores* and *the Ordem do Discurso*, with the addition of José Luiz Fiorin, a internationally renowned linguist, as instruments for the analysis of the various aspects that make up the power and control relations contained in practically everything that exists

Keywords: Language, Discourse, Power.

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre linguagens, palavras e discursos, conforme a temática que inspira esse grupo de trabalho, relacionado ao contexto da disciplina Teorias Linguísticas no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Identidade – PPGLI, da Universidade Federal do Acre, é como estar diante de um oceano, tendo em vista a complexidade de significados atribuídos a essas três aparentemente simples expressões.

Esses vocábulos delimitam espaços de compreensão e dão significado a outros tantos, ao mesmo tempo em que nos conduz a aceitar ou recusar os discursos oficiais sobre política, ciência ou educação, escorregando também por uma infinidade de temáticas, coisas e juízos emitidos pelos detentores de sua propriedade ou guarda, devidamente assegurados pela razão da oficialidade. Isto vale para as ciências, a religião, a política, dentre outras formas discursivas.

Sabemos que há regularidades na linguagem, assim como foi previsto por alguns segmentos teóricos das linguísticas que adotam essa perspectiva como única, mas precisamos admitir que até antes mesmo da escrita, houveram outras formas igualmente competentes para a troca de informações, registro e transmissão de conhecimento para diferentes gerações que pouco ou nada tiveram referência com discursos paradigmáticos, repetições ou semelhanças, diante da necessidade racional de comparar ou medir, tão valorizadas após a aceitação do discurso científico único, fruto da modernidade.

Acreditamos que a disciplina de Teorias Linguísticas trouxe a oportunidade de compreensão sobre esse movimento de estudo da linguagem e por consequência, a compreensão desse jogo de montagem e composição discursiva realizado pelo embaralhamento das palavras, no sentido de dar sentido e concretizar ações materialmente visíveis, tais como a organização político-administrativa de um Estado ou a construção de um edifício com tais ou quais características arquitetônicas.

Assim, um pouco mais consciente sobre as diversas questões que envolvem o que dizemos, ao mesmo tempo em que somos ditos, apresentamos essa singela reflexão batizada com o mesmo nome dado ao grupo de trabalho que suscitou a sua escrita.

2. OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A LINGUAGEM, AS PALAVRAS E OS DISCURSOS

Diariamente realizamos o movimento de cortar a língua em vários pedaços, de acordo com os nossos interesses momentâneos ou de médio e longo prazos. Negociamos, solicitamos, compramos coisas, oferecemos ideias e ordenamos que sejam realizadas tais ou tais ações, sempre com o fim principal de atingirmos os objetivos que cremos ser os mais acertados e melhores para nós e para todos ao nosso redor.

Construímos e aperfeiçoamos receitas de fazer. E a linguagem, obviamente é o ca-



nal mais contundente para nos expressarmos e convenceremos a nós mesmos e os outros sobre as verdades que produzimos durante o acontecimento de nossas instabilidades e experiências no teatro da vida. É neste terreno das linguagens que as ações se assentam, representam e registram as nossas experiências.

E para dar cabo a essa reflexão, houve a necessidade de um apoio teórico, que embora complexo, ajudou bastante nessa nossa intenção de alcance da compreensão das nuances ocorridas nas relações complexas que compõem o entrelaçamento entre as linguagens, as palavras e os discursos, como um todo conexo capaz de dar sentido a tudo o que fazemos em nossa existência.

Nessa direção, nos lançamos ao desafio de compreensão da relação entre a linguagem, o sujeito e o discurso, apoiados em dois escritos de Michel Foucault – *As Palavras e as Coisas* e *a Ordem do Discurso*, mais o apoio significativo de José Luiz Fiorin, um reconhecido linguista brasileiro, porém, conscientes da nossa fragilidade em relação à compreensão do que estes autores propõem, considerando a grandeza e o alcance das suas obras e trajetória teórica, como instrumentos primordiais para a análise de vários aspectos que compõem as relações de poder e controle contidos na linguagem/discurso sobre praticamente tudo o que existe.

Sabemos que a linguagem é tema central no pensamento foucaultiano e por meio de sua análise é possível compreendermos o papel do sujeito frente ao estabelecimento das teorias científicas, fundadas por meio da linguagem e da sua relação com os próprios sujeitos que as produziram e continuam a estabelecer novas perspectivas metodológicas para explicar ou predizer. Isso tudo é a garantia para que estejamos sempre desconfiados dessas ordens, estabelecidas por meio do que é normatizado seguindo a lógica e o encaimento da racionalidade científica.

Essa percepção do mundo faz com que olhemos para nós mesmos e para o outro de maneira diferenciada, com uma desconfiança típica de quem olha para si e para o mundo sem se reconhecer ou simplesmente admitindo que o mundo até então organizado por uma ordem imaginada por nós, passa a não mais ter sentido ou pertencer a um sentido falso da existência, como uma espécie de infidelidade cometida por nós, para nós.

Michel Foucault é uma espécie de sinal de alerta e um abalo sísmico para as nossas certezas, quando analisa a relação entre o sujeito e a linguagem, e por consequência, entre as palavras e as coisas, evidenciando como a linguagem é participante em praticamente todas as áreas do conhecimento e como a mesma implica diretamente nas mais diversas noções conceituais predominantes nas ciências e na modernidade como modelo de funcionamento das sociedades consideradas “avançadas” frente ao mundo não desenvolvido, segundo os preceitos que valorizam a civilização e o homem como alguém conhecedor de um mundo que lhe pertence, mal sabendo que é constituído pelas próprias normas das linguagens que o criam.

Em *As Palavras e as Coisas*, há a consideração de como o próprio sujeito e a linguagem surgiram produzidos no e pelo mundo moderno. Dessa forma, é possível compreender que o ponto de vista esboçado por Foucault, se trata de uma maneira de detalhar e apontar aspectos das formas de conhecimento sobre como o sujeito humano tem atuado no sentido de conhecer a si próprio e a enxergar as suas próprias noções do que significa.

Entendemos que, para Foucault, só é possível falar sobre o sujeito humano por meio da compreensão da estrutura de significados que encadeia suas noções sobre as coisas, como algo central nas ciências, por exemplo, pois, estas concebem/explicam tudo o que diz respeito à própria noção de homem que carregam como suporte de seus exames e predições.

Nesse sentido, todas as ciências estão interligadas pelo elemento da linguagem, ou seja, a linguagem é o meio, o canal para se chegar ao conhecimento do homem ou de qualquer coisa.

Entendemos assim, que a linguagem é o elemento que está entre as palavras e as coisas, e por consequência, é o elemento que compõe os discursos. E é ela que é enunciada pelo sujeito humano, que ao mesmo tempo é o seu enunciador e enunciado. É ela, a linguagem, que permite ao homem a ordenação e a representação do pensamento, portanto, seria impossível pensarmos no sujeito sem antes pensarmos na linguagem, pois, Foucault foi capaz de considerar que o homem/sujeito é que é pensado pela linguagem, e não o contrário, pois dessa forma, a linguagem pensa o homem e lhe dá acesso ao mundo.

Dessa forma, podemos entender que “na medida em que o homem é suporte de formações discursivas, não fala, mas é falado por um discurso” (Fiorin, 2002, p. 44), e neste sentido, para nos conhecermos, precisamos primeiro conhecer as conexões permitidas e realizadas pela linguagem como o principal equipamento a ser utilizado para o pensar e o dizer sobre nós mesmos.

Com o pensamento voltado para essa forma de compreensão, entendemos que é no discurso que podemos perceber as diversas coerções sociais e que estas determinam e são determinadas pela linguagem, e por consequência, nós, somos os sujeitos e objetos dessa mesma linguagem, portanto, concordamos que ela é o principal instrumento para nos pensarmos e pensarmos o outro. “É no nível do discurso que devemos, pois, estudar as coerções sociais que determinam a linguagem” (Fiorin, 2002, p. 16). E a esta ideia podemos muito bem juntar a compreensão de que nós, uma vez determinados por essas coerções, somos moldados tais e quais a linguagem da qual fazemos uso permite.

Pensando dessa forma, a língua é então o caminho para nos conhecermos enquanto sujeitos agrupadores de palavras e formadores de discursos, portanto, torna-se necessário a nós, o conhecimento da linguagem e do seu funcionamento, pois, é nela que está a visão de mundo que nos cerca, assim como a sua organização.

Observamos que Foucault explora a noção de que para falar do homem (sujeito), é preciso que antes se fale da linguagem. Neste sentido, há uma inversão de ponto de vista, pois, se pensarmos como Foucault, perceberemos que o sujeito não precede a tudo o que existe. Em *As Palavras e as Coisas*, Foucault observa que o homem/sujeito é formado pela língua.

Foucault compreendeu que a linguagem se renova e constrói novos entendimentos (representações) do mundo e do próprio sujeito, está em todos os lugares onde o homem esteja, como uma rede de discursos que se intercambiam a partir das novas funções que assume. O autor percebeu que a linguagem é a liga entre todas as ciências e em *A Ordem do Discurso*, nota que em relação ao discurso, há uma afinidade com o poder e à sua prá-



tica social reguladora por meio das instituições. Nesse aspecto, expõe sua preocupação, observando que “no lugar de ser aquele do qual vem o discurso, eu seria antes, ao acaso do seu desdobramento (Foucault, 2007, p. 8). Ou seja, o homem é feito, constituído pelo discurso que o precede.

Em *A Ordem do discurso*, Foucault admite uma atenção bem demarcada em relação ao desaparecimento possível do homem/sujeito em relação ao protagonismo em todas as coisas frente à soberania da linguagem e ao seu caráter discursivo que fragiliza as certezas científicas e o alcance do conhecimento humano.

Se não há um equívoco de nossa parte, entendemos que o discurso como o formato no qual a linguagem se apresenta, é regulador e regulado por práticas que se renovam, por novos dispositivos que necessitam de novos métodos (científicos) para serem conhecidos. Dessa forma, há sempre um “novo” que, de fato, é velho, já nasceu ou já veio de uma outra época. É apenas a composição e criação de novas estruturas que moldam a cabeça do homem/sujeito a cada novo período de tempo, assim como nas ciências, pois, a linguagem é um fenômeno intrincado e possível de ser estudado por vários aspectos e modos de tentativa de compreensão, pois, é ao mesmo tempo “individual e social, física, fisiológica e psíquica (FIORIN, 2002, p. 8).

É importante sabermos que a linguagem é fluída, permeia as coisas do mundo, não é objeto palpável, é escorregadio, é carregadora de informações, é abrangente e está entre as palavras e as coisas, está entre nós nas nossas relações, escrita, em forma de ideias, sensações, medos, ódios e todo tipo de questão que envolve o sujeito humano. Ela contém tudo e “em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão” (FOUCAULT, 2014, 9) que nos interdita e impede de dizermos o que pensamos realmente, principalmente em relação ao sexo e à política, como afirma o autor em *A Ordem do Discurso*.

Segundo Foucault (2014), há princípios de controle na produção dos discursos, portanto, há limites fixados por meio de rituais compostos por regras coercitivas que determinam as condições do funcionamento das sociedades aos sujeitos que os pronunciam e ajudam a fixar essas mesmas regras que exigem a qualificação para o acesso a determinadas camadas sociais. Assim, “os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e políticos, não podem ser dissociados da prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (FOUCAULT, 2014, p. 37).

3. CONCLUSÃO

Por meio dessa reflexão, devidamente apoiada por textos singulares, podemos vislumbrar como a linguagem transita livremente entre as diversificadas práticas sociais, sendo determinante e por elas determinada, ao mesmo tempo em que forja tentativas e ensaios de conhecimento para explicar os seus próprios significados evasivos e fluidos.

Em *As Palavras e as Coisas*, Foucault fez perceber que a linguagem, por meio do discurso, forma uma rede de significados que está alinhada à perspectiva racional/moderna



de conhecimento. A linguagem é uma liga transversal que amarra as o conteúdo das ciências e as suas produções, de forma a que haja concordância com os princípios de controle por ele apontados em A Ordem do Discurso.

Essa mesma ordem pode ser encontrada nos discursos religiosos, judiciários e políticos, compondo uma série de elementos que inibem e afastam de determinado meio, aqueles inaptos ao uso e preservação dos códigos estabelecidos.

Nesse momento conclusivo, lembramos que nossa reflexão foi iniciada com o propósito de perceber os entrelaçamentos entre a linguagem, as palavras e os discursos, mas foi além. Proporcionou a percepção de que as palavras e as coisas, por mais que sejam distintas possuem o rastro deixado pela linguagem como uma espécie de ponte que une tudo o que é humano, ou melhor, tudo o que é produto da humanidade constituída por palavras e por discursos.

Por mais distintas que sejam, as palavras quando são agrupadas em sentenças, e depois transformadas em “verdade”, criam um sentido aparentemente diferente, dependendo de onde estão situadas (no tipo de discurso empreendido), mas deixam escapar sua conexão, basta que tenhamos a sensibilidade de perceber. Por isso, consideramos Foucault como um ente humano que foi capaz de traduzir essa situação fugidia das palavras no formato de discursos.

Parecia-nos que a principal função da linguagem seria a de representação das coisas existentes, mas, pelo contrário, sua função primordial é apontar a direção da construção das coisas, dos sentidos das coisas, das verdades das coisas. Hoje, as palavras nos soam como um dedo imperativo nos dizendo como tudo deve ser feito ou sentido.

Por sermos representados diariamente, carregamos as marcas dos nossos caminhos, do tempo em que estamos vivendo. E assim é tudo. Não é isso? Nosso sentimento profundo é o de que Foucault nos deixou instrumentos para aguçarmos nossos sentidos para a detecção do irreal macabro que nos acerca enquanto homens/sujeitos produzidos por verdades mentirosas.

Somos registros apenas dos que nos antecederam. É isso? Somos sempre criaturas dadas. A não ser que esboçemos reações ao que já está dito e sejamos capazes de ver além do que já está visto. Pronto. Por Foucault, somos capazes de compreender que somos indissociáveis da linguagem e que estamos nessa bolha discursiva que se renova aparentemente, que se refaz de acordo com o tempo vivido.

Tomara que neste singelo texto tenhamos conseguido realizar o exercício da expressão mais sincera e contribuir de forma também singela com o grupo de trabalho composto para o diálogo e troca de ideias sobre os conteúdos da disciplina Teorias Linguísticas.

A importância de Michel Foucault para o nosso tempo é inquestionável. Não o tenhamos como um novo deus, mas reconheçamos que durante e após a sua existência, o mundo acadêmico sofreu rupturas e avanços no sentido da compreensão sobre o que viemos fazer nesse mundo e o que estamos fazendo, se destruindo coisas novas/velhas ou, de fato, nos refazendo enquanto sujeitos produtores/reprodutores.



Nosso viver tem sido reafirmar significados? Recusamos ou aceitamos os discursos oficiais? Se recusamos, qual será o teor da nossa recusa? Ao recusar, estamos caindo em novas armadilhas discursivas? Será que no fundo não há um esforço próprio para nos tornarmos guardiões da propriedade e da razão oficial? O que faremos com o título de doutor em nossas mãos? São questões inconclusivas, ainda, mas que já batem à nossa porta como um vizinho causador de incômodos frequentes.

Referências

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (leituras filosóficas).



CAPÍTULO 8

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: DIALOGANDO COM AS BASES TEÓRICAS

LITERACY AND LITERACY: DIALOGUE WITH THE THEORETICAL BASES

Luana de Sousa Lima

Luzia Rodrigues de Macedo

Daniel de Moura Lopes

Fabiano Gonçalves Ferreira

Joselma Gomes dos Santos

Antônia da Silva Pimentel

Maria do Carmo Silva Martins

Lunara Serena de Sousa Lima

Maria Aparecida dos Santos Macedo

Resumo

Encontra-se na literatura acerca do letramento diversos autores voltados para o estudo e análise nas diversas práticas de leitura e escrita. Entretanto, o professor de Língua Portuguesa tem o desafio de trabalhar com alunos que apresentam dificuldades em relação à leitura, escrita e compreensão textual. O objetivo geral é analisar as percepções de Magda Soares, Pe. Bruno Carneiro de Lira e Marcuschi sobre o letramento e alfabetização. Os específicos são: Caracterizar a importância do letramento no processo de alfabetização; Definir o letramento literário e digital; Apresentar os multiletramentos; Refletir sobre as percepções de Magda Soares, Pe. Bruno Carneiro de Lira e Marcuschi sobre o letramento e alfabetização. O problema de pesquisa é: Quais as percepções de Magda Soares, Pe. Bruno Carneiro de Lira e Marcuschi sobre o letramento e alfabetização? O trabalho se justifica ao entender que as concepções de texto inerentes às práticas em sala de aula, são de fato imprescindíveis para que o aluno desenvolva o letramento nas suas diversas faces. A pesquisa se caracterizou a partir de duas dimensões distintas: bibliográfica, descritivo-explicativo com abordagem qualitativa. As conclusões são: Os hábitos sociais de leitura e escrita apresentavam um problema considerável grave nos países desenvolvidos, pois a população apesar de ser alfabetizada, não tinha capacidade básica na leitura e escrita, no que envolve a língua escrita.

Palavras chave: Letramento. Alfabetização. Soares. Lira. Marcuschi.

Abstract

There are several authors in the literature about literacy focused on the study and analysis of the various reading and writing practices. However, the Portuguese language teacher has the challenge of working with students who have difficulties in reading, writing and textual comprehension. The general objective is to analyze the perceptions of Magda Soares, Fr. Bruno Carneiro de Lira and Marcuschi about literacy and literacy. The specifics are: Characterize the importance of literacy in the literacy process; Define literary and digital literacy; Present the multi-rules; Reflect on the perceptions of Magda Soares, Fr. Bruno Carneiro de Lira and Marcuschi about literacy and literacy. The research problem is: What are the perceptions of Magda Soares, Fr. Bruno Carneiro de Lira and Marcuschi about literacy? The work is justified by the understanding that the concepts of text inherent to classroom practices are in fact essential for the student to develop literacy in its various faces. The research was characterized from two distinct dimensions: bibliographic, descriptive and explanatory with qualitative approach. The conclusions are: Social reading and writing habits presented a considerable serious problem in developed countries, because the population, despite being literate, had no basic ability in reading and writing, which involves the written language.

Key-words: Literacy Literacy. Soares. Lira. Marcuschi



1. INTRODUÇÃO

Encontra-se na literatura acerca do letramento diversos autores voltados para o estudo e análise nas diversas práticas de leitura e escrita. Entretanto, o professor de Língua Portuguesa tem o desafio de trabalhar com alunos que apresentam dificuldades em relação à leitura, escrita e compreensão textual.

Letramento é uma palavra relativamente nova no contexto da Educação e das Ciências Linguísticas, surgindo no discurso dos especialistas dessas áreas na segunda metade dos anos 1980. Surgiu com o avanço da tecnologia e com as exigências cada vez mais acentuadas em relação ao uso da leitura e da escrita na sociedade contemporânea. Brito (2007) diz que: “Apesar dos vários meios de comunicação eletrônica, continuamos a viver em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são um instrumento essencial de participação”.

Atualmente, ouve-se bastante que a escola do novo século tem a função de alfabetizar ou seja, que não deve favorecer aos educandos apenas o conhecimento dos códigos escritos, mas, sobretudo, ensiná-los a utilizá-los em situações cotidianas.

O objetivo geral é analisar as percepções de Magda Soares, Pe. Bruno Carneiro de Lira e Marcuschi sobre o letramento e alfabetização. Os específicos são:

- Caracterizar a importância do letramento no processo de alfabetização;
- Definir o letramento literário e digital;
- Apresentar os multiletramentos; Refletir sobre as percepções de Magda Soares, Pe. Bruno Carneiro de Lira e Marcuschi sobre o letramento e alfabetização.

O problema de pesquisa é: Quais as percepções de Magda Soares, Pe. Bruno Carneiro de Lira e Marcuschi sobre o letramento e alfabetização?

A hipótese aqui defendida é a de que as estratégias de letramento utilizadas pelos professores de língua portuguesa na de sala de aula, devem representar a possibilidade de os alunos do nono ano (re)construírem a sua identidade enquanto sujeitos leitores e produtores de texto. Para isso, precisa levar em consideração o conhecimento de mundo dos alunos possibilitando o desenvolvimento das competências e habilidades que ampliem o nível de letramento dos alunos envolvidos nessa proposta.

O trabalho se justifica ao entender que as concepções de texto inerentes às práticas em sala de aula, são de fato imprescindíveis para que o aluno desenvolva o letramento nas suas diversas faces. Isto significa dizer que, no contexto da sala de aula, a interação se faz por meio da aplicação de atividades voltadas às realidades e a necessidades dos aprendizes. Trabalhar na perspectiva do letramento é (des)construir uma concepção de texto e de ensino que considere o aluno uma referência para a produção de gêneros textuais como parâmetro para a sua aprendizagem.



A pesquisa se caracterizou a partir de duas dimensões distintas: bibliográfica, descritivo-explicativo com abordagem qualitativa. Deste modo, a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008, p. 15): “[...] consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema”. O estudo descritivo, segundo Gil (2008) expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Enquanto pesquisas explicativas tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificando os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno.

2. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Estudiosos da área educacional afirmam que o letramento é um assunto bastante contemporâneo, onde acredita-se que nos anos 1980 já se debatia tal questão. Outros acreditam que foi com o advento das inúmeras tecnologias conhecidas hoje e, conseqüentemente, com as novas regras, exigências e comandos que a leitura e a escrita se consolidaram como uma forma expressiva e como ciência, ganhando destaque no meio acadêmico.

Brito (2007) diz que: “Apesar dos vários meios de comunicação eletrônica, continuamos a viver em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são um instrumento essencial de participação”.

Kleiman (1995) definiu letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 9). Esta autora foi mais longe ao analisar os efeitos que envolvem as práticas de letramento, definindo este fenômeno como tendo uma faceta instrumental e outra ideológica.

Conforme Soares (2011, p. 03) o letramento: “surgiu da palavra inglesa ‘literacy’ (letrado)”, pois além de ler e escrever, a leitura, como também a escrita, devem ser utilizadas como uma forma de expressar o comportamento social. A pessoa letrada: “não é mais ‘só aquele que é versado em letras ou literaturas’, e sim ‘aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas” (SOARES, 2011, p. 05).

Em um trecho do livro “Alfabetização e Letramento”, Soares (1995) explica o termo “literacy”:

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Constata-se nesse mesmo livro, uma explanação da autora que nos explica que a palavra alfabetismo não originou raízes na literatura da área e foi, gradativamente, sendo



substituída pelo termo letramento. De acordo com a nota da autora, “Após a publicação deste texto, em 1995, foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra letramento [...] em relação à palavra alfabetismo (SOARES, 2011, p. 29)”. Dessa forma, o termo letramento vem progressivamente mudando o termo alfabetismo, entretanto, ainda conseguimos nos deparar com o termo alfabetismo na literatura especializada.

O termo letramento parece ser algo incompreensível, uma vez que se refere de um conceito extenso e complexo. Segundo Soares (2009, p. 65), as “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Já Mortatti diz (2004) diz que “[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada (a palavra letramento)”.

Para Leal (2005, p. 98), letramento é:

[...] um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que julgam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de ascender, tratar e usar os textos e os artefatos tecnológicos que os vinculam e possibilitam

Pode-se dizer que hoje, a escola, como principal agência de letramento de nossa sociedade, encarrega-se de formar esses estudantes para as práticas sociais de leitura e escrita, pois a capacidade de leitura dos alunos, assim como a adequação da linguagem às diferentes situações comunicativas, são componentes essenciais para o pleno exercício da cidadania.

É necessário tomar cuidado para que não se solidifique o processo de letramento apenas como uma atividade meramente unilateral, com uso apenas de alguns textos. Sobre isso, Leal (2005, p. 90) afirma que

é possível uma pessoa ser letrada sem ser alfabetizada, isto é, saber fazer uso do sistema de escrita alfabética (SEA) para atividades de leitura e escrita de textos. Não podemos também afirmar que existem pessoas não-letradas, mas sim que existem pessoas mais ou menos letradas e que tal característica tem relação com o meio cultural do indivíduo.

Essa afirmação vai ao encontro do que diz Marcuschi (2005), quando o mesmo afirma que “independente do letramento que se utilize ou conceitue, por se tratar de uma prática social que utiliza a linguagem escrita ou oralidade para finalidades específicas, [...]”. Nisso, é necessário retomar alguns conceitos dos gêneros textuais. Marcuschi (2005, p. 162) afirma que,



[...] desde que nos constituímos como seres sociais, nós achamos envolvidos numa máquina sócio discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social

O autor diz então que os seres humanos desde o seu nascimento até sua inserção no movimento da sociedade são submetidos a adentrar um “mundo” de ideias que utiliza como um dos seus principais meios de difusão a leitura e a escrita.

O espaço e a cultura dos envolvidos, assim, públicos distintos poderão utilizar o jornal, por exemplo, com fins também distintos, podendo ser analisado como fonte de informação para uns e como um simples meio para se conseguir um emprego, para outros a escola precisa conhecer a realidade de todos os aprendizes para saber o seu ponto de partida, contudo, constata-se que não é fácil a tarefa designada aos professores.

O que se deve deixar bem claro é que o letramento social e o escolar fazem parte de um mesmo processo. As BNCC sugerem que se utilize no ambiente escolar, textos que fazem parte do cotidiano concreto da sociedade, como base para a introdução de outros textos:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do contexto, com textos verdadeiros com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os torne necessários. Fora, da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel mobilizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p.28).

Não se pode robotizar o ensino visando somente o alcance do sucesso profissional, é necessário desenvolver o educando intelectualmente, não para ser submisso ao mundo do trabalho, servindo apenas como classe consumidora que oferece mão de obra qualificada, mas que possam também ser produtores, deixando de lado sua condição subalterna.

Os autores explorados neste texto, deixam claro que letramento é o objeto da aprendizagem das práticas da escrita e da leitura e não está obrigatoriamente atrelado à alfabetização. A escola é uma dependência de letramento que proporciona o letramento escolar, que se distingue do letramento social. Para o indivíduo tornar-se letrado é fundamental que viva em um ambiente rico em acontecimentos que demandem e estimulem a leitura e a escrita.

2.1 Análise sobre a importância do letramento no processo de alfabetização

Os hábitos sociais de leitura e escrita apresentavam um problema considerável grave nos países desenvolvidos, pois a população apesar de ser alfabetizada, não tinha capacidade básica na leitura e escrita, no que envolve a língua escrita. Essa questão vem sendo debatido com bastante intensidade nos últimos anos, a fragilidade de capacitações de leituras e de escritas nos hábitos sociais acarretam dificuldades no processo de aprendizagem.

Tfouni (2010, p. 23) compara, assim, letramento com o progresso da própria humanidade, onde a autora diz que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

A expressão letramento no Brasil, deu-se foco nas participações e palestras nos setores da educação e da linguagem que se destaca no enorme número de artigos e livros desenvolvidos para o tema. O letramento, é uma metodologia ampla que transforma o indivíduo capacitando e usufruindo da escrita de forma deliberada nos contextos sociais.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

O recente tema de estudo sendo esses os hábitos sociais repercutiam as mudanças no processo de letramento seja no interior da escola ou fora dela, ocorreu a necessidade de aceitar e nomear os hábitos socialmente adquiridos de leitura e escrita prosperas e de alta complexidade que estas práticas tinham. O letramento seguiu caminhos distintos nos outros países desenvolvidos, no Brasil o debate sobre letramento se deu sempre entranhada ao conceito de alfabetização, no qual os dois processos devem percorrer juntos.

Por meio do Letramento, passou-se a compreender que, nas sociedades, era insatisfatório o aprendizado das "primeiras letras", e que trazer a tona supõe "saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos". A palavra Letramento veio para caracterizar essa nova proporção da abertura no mundo da escrita, que se institui de um "conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais" (VAL, 2006, p. 13).

O letramento alcança o processo de progresso e o uso das estratégias de leitura e escrita na sociedade, desse modo, se declara a um aparato de ações que transformam a sociedade. Letrar vai além de alfabetizar, é ensinar a ler e escrever incorporando um con-



texto que possuam sentido e tenha função de fazer parte da vida do aluno, intitular tais práticas. A introdução da criança no firmamento do processo de escrita se deve ao fato em entender a heterogeneidade da tecnologia que envolve o jeito de ler e escrever; cujo é obrigado saber fazer uso e comprometer-se nas práticas que envolvem leitura e escrita apropriando-se do costume do sistema de escrita.

Dessa forma as mudanças na concepção de alfabetização nos dados estatísticos ao longo das décadas proporcionavam identificar uma crescente dimensão dessa mudança. Com base na concepção de alfabetização que prevaleceu até o censo de 1990, aquele que considera saber ler e escrever, sendo aquele que desempenha a prática de leitura e escrita ainda que simples.

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2010, p.20).

A criança, sem ser alfabetizada, nas séries iniciais é pertinente em funcionalidades e na utilização do letramento, sendo ela um indivíduo com capacidades de leitura e escrita mesmo que não se tornem alfabetizadas. É capaz de letrar antecipadamente ao processo de alfabetizar ou isso então é o enorme problema das salas de aula e justifica o fracasso da metodologia de alfabetização na gradatividade continuada.

É preciso uma peculiaridade, aprendizagem organizada sequencialmente, de aprender, não é viável ensinar a ler e escrever, ou alguma coisa na educação, sem uma metodologia. O letramento não é só do comprometimento do docente da disciplina de língua portuguesa, mas sim de todos os educadores que atuam com leitura e escrita, cada educador, é encarregado pelo letramento em suas diversas áreas de estudo.

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais (SOARES, 2004, p 39-40).

Pode ser classificado um sujeito letrado no grau em que ao envolver-se nos contextos de letramento utilizando procedimentos orais das competências construídas a respeito da língua que se escreve, mesmo sem dominara leitura e escrita conhecendo a arcabouço da língua escrita. Com a intenção que uma criança adentre no universo da escrita, é indispensável passar por dois procedimentos interdependentes, e indissociáveis, a obtenção do sistema estipulado da escrita, referindo-se à alfabetização e pelo avanço de habilidades, de execução desse sistema em intervenções de leitura e escrita, nas condutas sociais que abrangem a língua escrita referindo-se ao letramento.

O letramento é reconhecido como um aprendizado de quem exerce habilidades sociais de leitura e escrita, de quem se envolve em eventos em que a escrita é complementar no processo de atitude, interações, interpretações, competências discursivas e cognitivas que traz uma característica do estado de implementação em uma sociedade letrada. Kleiman (1995, p. 18). Segundo ela:

[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”

Dessa maneira, o que relata é uma ampla percepção da importância do pedagogo que atua com as práticas de letramento, referindo-se a estas práticas de leitura e escrita, na qual é fundamental para compreender a funcionalidade educativa do avanço do seu uso, para ir mais adiante do que apenas ensinar ler e escrever. Dessa forma as crianças despertarão entendimento na qual é a função que os diversos gêneros textuais estarão tratando e interpretando através da leitura.

2.2 Definindo o letramento literário e digital

Alvaréz (2017, p. 9) afirma que o ambiente virtual como uma atitude de se alistar com o conhecimento, tendo em vista a rapidez com que as informações têm contribuído para a transformação da sociedade atual. O meio eletrônico e o avanço tecnológico impõem outra forma de ler mediante os textos disponíveis em contexto digital:

É notório que os avanços dos meios digitais apresentam um espaço desafiador – o ciberespaço – como meios de interações dá início a era da cibercultura, que abrange o final do século XX e início do XXI, a partir de uma configuração técnica, em que mais um estilo de humanidade está sendo inventado.

Existem vários tipos de letramento, deve-se ajuizar também no Letramento Literário, que pode ocorrer nos aprendizados igualitárias de leitura e alfabeto dos jovens adolescentes, frente aos meios midiáticos. Segundo Justino (2016, p 75):

o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e na ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar. No campo das produções teóricas sobre letramento literário, além do aparato teórico, apresenta também estratégia metodológica, a partir de práticas observadas em suas pesquisas. O autor defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, na verdade, está depende daquela

Assim, sobre letramento literário deve ser entendido enquanto conjunto de práticas sociais que usam a escrita e a leitura literária. Nisso, o foco é a abrangência e a resignificação dos documentos literários lidos, por meio da motivação de quem ensina e de quem aprende. Neste sentido, o letramento literário é visto como circunstância ou condição de quem é capaz de ler textos em diferentes formas e dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário.

Pinheiro (2019, p. 11) mostra as preposições para a compreensão de letramento literário, sendo a primeira: “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, entendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. A segunda:



o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais.

E a terceira “as práticas de letramento literário são padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, nota-se que há formas de letramento mais dominantes, mais valorizadas e influentes que outras” (SILVA, 2015, p. 9). Entende-se então que, o conceito de letramento, aplicado ao estudo da literatura, mostra-se bastante fecunda, pois permite uma compreensão do literário situada para fora dos contextos de uso social da literatura.

Ter conhecimento das práticas de letramento podem colaborar para que se possa ajuizar nas afinidades entre duas esferas, escola e cotidiano social, fazendo-as afluir para a formação de indivíduos com alcances de letramento literário cada vez maior. Nesse sentido, a educação literária abarca o preparo do estudante para interatuar com textos escritos já aprovados, como também o aparelhamento para leitura de que permeiam sua cultura e seu tempo.

Sobre o letramento digital, Soares (2012, p. 1) afirma que está diretamente ligado ao termo alfabetização tecnológica. Para que o leitor atual usufrua desse tipo de alfabetização é preciso dominar a tecnologia e, para isso, faz-se necessário ser alfabetizado digitalmente nesse novo contexto comunicativo da contemporaneidade:

O uso das tecnologias contribui significativamente para a socialização dos indivíduos, pois, hoje, as tecnologias são parte do cotidiano das pessoas e contêm aspectos de sua cultura. Na sociedade tecnológica a interação do indivíduo passa pela família, escola e a mídia, inclusive a digital, contribuindo para ampliar a compreensão de alfabetização tecnológica.

Desta forma, entende-se que o sujeito, além de realizar procuras textuais no meio digital, tem que interagir com o texto e, assim, assimilar o conhecimento necessário para procurar os ampliadores eletrônicos, para que o indivíduo se torne digitalmente culto ele precisa ler e escrever na internet.

O letramento digital se diferencia do letramento tradicional pelo fato de que ele transmite práticas de leitura e de escrita digitais, na cibercultura, de modo diferente de como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e topográficas, isto é, do letramento tradicional. O indivíduo letrado digitalmente, dado o seu conhecimento cognitivo, saberá acessar a informação em meio digital, utilizar e compreender as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e, com isso, ampliar sua consciência crítica em relação à vida pessoal e coletiva (TFOUNI, 2015, p. 19).

A leitura transforma a recepção dos leitores, e esses, ao escolher a internet para a leitura literária, acabam por não reservar um espaço acolhedor propício para uma leitura solitária, reflexiva, em que o leitor se encontre significativamente com a leitura literária. Entretanto, o vertiginoso crescimento dessa leitura em meio digital está ligado ao fato de que os textos literários, por apresentarem uma característica da intertextualidade, são compatíveis com a natureza dos fluxos digitais (XAVIER, 2015).



Portanto, o mundo tecnológico está possibilitando que os jovens leiam e escrevam cada vez mais. Esse espaço possibilita o encontro com a literatura num contexto de interação efetiva. É preciso, contudo, considerar que a internet é oferecido um aberto e variante acervo para a leitura e o leitor do ciberespaço precisa apresentar algumas condições diante deste painel digital.

2.3 As percepções de Magda Soares, Pe. Bruno Carneiro de Lira e Marcunski

Esta seção tem a finalidade confrontar as ideias dos autores escolhidos para o debate Magda Soares, Bruno Carneiro de Lira e Marcunski trazendo uma discussão crítica sobre o processo de letramento e como esse fenômeno contribui para o alcance de uma alfabetização eficaz. Deste modo, houve em um primeiro momento uma breve leitura acerca das obras citadas, após a seleção das principais ideias discutidas por ambos e por fim a realização de uma análise crítica sobre os pontos de vista.

A começar é importante mostrar uma sinopse de cada obra para que assim fique clara a intenção teórica dos autores. A obra do Pe. Bruno Carneiro de Lira é produto de uma extensa pesquisa que se realizou em uma turma da Pastoral da Criança na cidade de Recife-PE. Na obra de Marcunski trata das relações entre a fala e a escrita, a oralidade e o letramento, tal como definidos ao longo dos trabalhos. Em geral, os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior: quando as tratam, fazem-no de forma equivocada. Na obra de Soares mostra as diversas formas que se podem considerar os conceitos de alfabetização e letramento, em vários contextos e ângulos. Sobre um tema em três gêneros, os gêneros correspondem a cada temática do livro. Um livro preocupado com a temática, com as intenções de se alfabetizar e letrar uma sociedade.

Para Soares (2003) em sua obra afirma que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. Ainda sobre a autora o termo letramento é uma tentativa de tradução do inglês Literacy, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”.

Para a autora a consciência fonológica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala a forma gráfica da escrita. Soares (2003) também aborda a questão dos métodos e das mudanças que os estudos de base construtivista representaram para a alfabetização no Brasil. A autora afirma que “[...] para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2003, p. 11).

Já Lira (2006) diz que o letramento causa em primeiro momento mudanças políticas, econômicas e cognitivas quando acontece a entrada destes indivíduos na sociedade tecnológica e acredita então “mesmo o analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu



convívio social. Portanto, o letramento extrapola o mundo da escrita”.

Soares (2003, p. 169) entende que quando o professor compreende o universo do discente aplica todo o seu conhecimento e sabedoria com base na realidade, as práticas escolares contribuem a refletir enquanto aprende:

a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar. Da mesma forma, quando a aprendizagem do sistema da escrita é considerada como meio para exercer a leitura e a escrita de cidadãos letrados. Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escritos na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita.

Nisto, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Sobre isso, Lira (2006) afirma que mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento e:

revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou lêem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita

Outro autor que debate a ideia de letramento é Marcuschi (2007, p. 89):

quando tratamos da fala ou da escrita, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já, quando falamos em oralidade e letramento, referimo-nos às práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita. Uma pessoa pode ser letrada sem ter ido à escola, pois ela tem um letramento espontâneo. Podemos dizer que existem vários letramentos, que vão desde um domínio muito pequeno e básico da escrita até um domínio muito grande e formal, como no caso de pessoas muito escolarizadas, com formação universitária

Desta forma, entende-se que um indivíduo letrado precisa ter antes de tudo as experiências culturais fazendo com que pratiquem com a leitura e escrita adquiridas antes mesmo da educação conhecida como hoje. O autor ainda deixa claro que a oralidade como prática social se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia-a-dia, o letramento pode desenvolver-se no cotidiano de forma espontânea, mas, em geral, ele se caracteriza como a apropriação da escrita que se desenvolve em contextos formais, isto é, no processo de escolarização. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.

Sobre a alfabetização, Marcuschi (2007, p. 195) comenta:

processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, por um processo de escolarização mantido pelo governo ou pelo setor privado. Mas organizado em séries e sistematizado. Retomando o tema e com o objetivo de evitar possíveis confusões no uso dos termos alfabetização, letramento e letrado, seria Livro Fala e escrita 050707finalgrafica.pmd 05/07/2007, 16:40 35 36 útil ter em mente que eles não significam a mesma coisa. Em estudo levado a efeito sobre a capacidade de adultos não alfabetizados, o termo alfabetização para designar a prática formal e institucional de aquisição da escrita para interagir e dominar a cultura. Essa prática é levada a efeito pelo sistema de escolarização.

Portanto, para o autor a alfabetização não deve ser restrita a uma simples habilidade de ler e escrever, ou seja, a alfabetização é muito mais do que o domínio de uma tecnologia pura e simplesmente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que a escola, como principal mediador de letramento, pois é responsável por formar esses estudantes para as práticas sociais de leitura e escrita e além disso amplia também a capacidade de leitura dos alunos, assim como a adequação da linguagem às diferentes situações comunicativas, são componentes essenciais para o pleno exercício da cidadania.

Não se pode esperar que o aluno adquira o letramento escolar se o ensino for pautado em textos descontextualizados. É necessário direcionar as práticas do letramento escolar para a realidade do educando trabalhar, desenvolver e valorizar as práticas de letramento que já fazem parte do universo dos alunos sabendo também que elas podem mudar considerando o tempo.

Os hábitos sociais de leitura e escrita apresentavam um problema considerável grave nos países desenvolvidos, pois a população apesar de ser alfabetizada, não tinha capacidade básica na leitura e escrita, no que envolve a língua escrita. Essa questão vem sendo debatido com bastante intensidade nos últimos anos, a fragilidade de capacitações de leituras e de escritas nos hábitos sociais acarretam dificuldades no processo de aprendizagem.

Referências

ABREU, Ana Sílvia Couto de. Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações. In. **Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI.)** n.º 48/2 – 10 de enero de 2009.

ACOSTA, Joana D’Arc Camargo Borges. **Do letramento escolar aos multiletramentos:** interação e interatividade em blogs de ensino de língua portuguesa. Universidade Federal do Pampa – Unipampa, 2017



- ALVAREZ, O. H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PEREZ, F. C. e GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2017
- ARAÚJO, Dafne Barros. *et al.* **Estratégias de leitura e de escrita no ensino fundamental da escola de tempo integral: experiências no PIBID.** [artigo], Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011
- BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura.** – Lins, 2013. 53p. il. 31cm.
- BELO, José Luiz de Paiva. **Metodologia científica.** Rio de Janeiro – 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's)**, Brasília/DF, 1998
- BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In. **Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).** nº 44/4 - 10 de noviembre de 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- DINIZ, E. M. **Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese.** São Paulo: Atlas, 2008
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIORIN, José Luiz, **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006
- FONSECA, Paul. **O método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011
- FRANCO. A. **Etapas para a construção de uma monografia.** 3 ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2008
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011
- GÓES, L.P. **Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens.** São Paulo: Paulinas, 2003.
- GONÇALVES, Amanda R. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado.** Tese (Doutoramento). 2006. Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGCE. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro-SP: UNESP, 2006.
- GUSSO, Angela Mari. **Língua portuguesa.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. Orientações pedagógicas para os anos iniciais: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). 201. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 19 jan. 2019.
- JUSTINO, B. S. **Letramento literário e digital: a leitura em rede.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2017
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Ângela Kleiman (Org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, Telma Feraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.B.C. de; LEAL, T. F. (orgs.) **A Alfabetização de Jovens e Adultos Em Uma Perspectiva de Letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança.** São Paulo: Paulinas, 2006
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 2015

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2018.
- MEKSENAS, P. Considerações a Respeito do Método. In: _____. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 73-106.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.
- NUNES, Antônio,(Coord). **As organizações escolares em análise**: Lisboa: Dom Quixote. 2009
- NUNES, José Horta. **Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade**. In: ORLANDI, EniPuccineli (Org.). A leitura e os leitores. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- OLIVEIRA, M. B. F. **Práticas de multiletramentos na escola**: por uma educação responsiva à contemporaneidade. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil; 2018
- PINHEIRO, A. S. O Ensino de Literatura: A questão do letramento literário. In: Pinheiro, A. S. (et all). **Leitura e Escrita na América Latina**: Teoria e prática de letramento. Dourados: Ed. UFGD, 2019
- PRIMO, A.F.T. **Blogs como espaço de conversação**: interações conversacionais na comunidade de blogs insanus e Compos,v1,n.5,1-21,2016
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo; Atlas, 1989.
- SANTOS, C. P. **Multiletramentos e Textos Multimodais no Ensino da Língua Inglesa em um Centro de Línguas no Distrito Federal**. Universidade de Brasília, CFORM/MEC/SEEDF, 2015
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- SILVA, O. S. **Tecendo os fios das experiências dos professores de língua portuguesa**: do texto do papel ao texto digital. XII EPENN, 2015 (online).
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- _____. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n 29, p. 20, fev/abr. 2009
- _____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2011
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, nº81, p.143-160, dez. 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2015.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.
- VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- XAVIER, A. C. dos S. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação. Tese de Doutorado em Lingüística, IEL, UNICAMP, Campinas. 2015.





CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA APOIADA POR METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO – UM ESTUDO DE CASO

ENTREPRENEURIAL EDUCATION SUPPORTED BY ACTIVE TEACHING
METHODOLOGIES – A CASE STUDY

Ercilia de Stefano

Alexia Seixas de Oliveira

Talita Kronenberger de Almeida

Hannah Carolina Reis de Castro

Resumo

A fim de compreender os efeitos causados pela utilização das metodologias ativas de ensino e da educação empreendedora como métodos de aprendizagem inovadores em algumas disciplinas do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal Fluminense, em Petrópolis, foram analisados o desempenho dos alunos e o seu perfil após a conclusão de cinco disciplinas. Constatou-se, portanto, a influência direta nos alunos quando se percebe a elevação do desempenho nas disciplinas, agilidade para buscar informação, espírito empreendedor e maior interesse por tecnologia e inovação.

Palavras-chave: Educação, Metodologias ativas, Inovação, Tecnologia, Alunos.

Abstract

In order to comprehend the effects caused by the active learning and entrepreneurial education as innovative methods used in some course subjects of Production Engineering at Universidade Federal Fluminense located in Petropolis. It's been analyzed the student's performance and profile after the completion of the following subjects. Therefore, there was a direct influence when it is noticed the increase in performance in the course subjects, ability to seek information, entrepreneurial spirit and greater interest in technology and innovation.

Keywords: Education, Active learning, Innovation, Technology, Students.



1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a maioria de nossos empreendedores o fazem por necessidade, o que resulta, infelizmente em uma alta taxa de insucesso. Isso evidencia a importância e a necessidade da Educação Empreendedora, para que durante a formação do indivíduo, ele tenha acesso às teorias e a oportunidades de praticar os conhecimentos aprendidos. A educação empreendedora traz profissionalismo a criação de novos negócios, igualando em conhecimento os jovens brasileiros, oportunizando a explorarem suas habilidades para empreender, além de formar alunos proativos, interessados, inovadores e autônomos.

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos da mesma forma e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional, e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORÁN, 2015). As metodologias ativas de ensino contrapõem o estudo tradicional fazendo com que o aluno seja o protagonista do processo de aprendizagem, promovendo interação e trabalho em equipe além de fomento à inovação. A importância de tais ferramentas evidenciam-se por terem sido incorporadas às novas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) de Engenharia, que trazem a necessidade de mudança na forma de ensino adequando-se às novas tecnologias, tornando-a mais abrangente e eficaz.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Empreendedora

Diante do contexto brasileiro de grandes dificuldades econômicas, a prática do empreendedorismo muitas vezes é vista como uma forma de profissão alternativa, ou para momentos de desemprego. Assim, a introdução do empreendedorismo no ensino pode trazer um grande diferencial para aqueles que buscam empreender, podendo garantir-lhes uma maior segurança ao começar um novo negócio.

Atualmente, a partir dos estudos acerca do tema empreendedorismo, verifica-se que o empreendedor não pode ser apenas entendido como a pessoa que nasce com vocação para empreender, mas como uma pessoa que possui um conjunto de características que levam a pessoa a ser empreendedor, e, estas características podem ser desenvolvidas em qualquer pessoa (TAVARES, MOURA, ALVES, 2013). Com isso, a educação empreendedora se mostra conveniente, além de necessária para estimular as pessoas a serem inovadoras e empreendedoras.

A origem da educação empreendedora no Brasil teve início nos cursos de administração, sendo que o primeiro curso surgiu em 1981, pela Fundação Getúlio Vargas, na especialização em Administração para graduados, com a disciplina de Novos Negócios. Pelo sucesso e interesse dos alunos, surgiram outras como: Criação de Novos Negócios-Formação de empreendedores, Criação de Empresas, Criação de Empresas e Empreend-

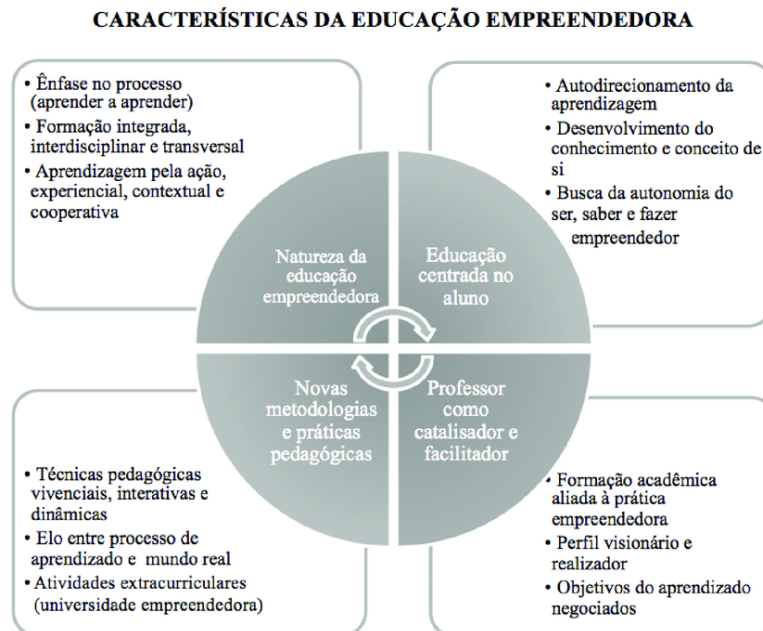


dimentos de Base Tecnológica e Empreendedorismo, as quais também foram através de cursos de Administração, com algumas delas sendo por meio de outras instituições.

Pode-se perceber que a educação empreendedora pode focar na formação do indivíduo ou focar naquele que se interessa por uma oportunidade, e que estaria em uma fase anterior à criação de um negócio; pode, ainda, voltar-se para os que já estariam na fase de criação de um empreendimento e, até mesmo, para aqueles que estão em fases posteriores à criação e que estão preocupados com as estratégias para permanecer ativo ou expandir o negócio. (LOPES, 2012, p. 25).

Em cursos de Engenharia que existem disciplinas de empreendedorismo, ela visa introduzir o conhecimento, e em alguns cursos, não apenas pela exposição de conteúdo, mas através da prática. São apresentadas ferramentas de gestão empresarial e estimulam o aluno a obter um maior interesse pelo mundo dos negócios, além de proporcioná-lo uma visão empreendedora.

Figura 1: Características e elementos envolvidos na educação empreendedora



Fonte: Schaefer e Minello (2015)

2.2 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Engenharia

Devido a carência de engenheiros qualificados para introduzir melhorias e aumentar a produtividade das indústrias que constantemente vão sofrendo modificações em espaços de tempo cada vez menores, as Novas Diretrizes Curriculares, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), propõem experiências práticas e ativas de aprendizagem em conjunto com conhecimentos diferenciados, que desenvolvem no estudante a capacidade de resolução de problemas numa perspectiva multidisciplinar e afloram o seu pensamento crítico. Tal desempenho surge da prática de atividades como: Estudo individual e em grupo, consulta a fontes bibliográficas e a recursos de informática, desenvolvimento de projetos, debates. etc.

É interessante e de extrema importância que haja uma comunicação entre a instituição acadêmica e o mercado de trabalho para a habituação do egresso e também para dinamizar o ensino e promover a inovação das empresas no âmbito tecnológico.

Sendo assim, no capítulo II que se trata do perfil e competências esperadas do egresso, destaque para os artigos 3º e 4º, e do capítulo III, destaque para o artigo 6º das novas DCNs, (ABMES, 2019) pode-se observar o que deve compreender o perfil exigido para a engenharia.

As novas DCNs dizem sobre a educação empreendedora que as competências e habilidades empreendedoras são exigências das empresas contemporâneas e da sociedade de economia impulsionada pela inovação por perfil de engenheiros que promova inovação incremental ou radical, que desenhe e implemente estruturas inovadoras e empreendedoras (GIBB, 2002).

A educação empreendedora é um fator de influência novo perfil do egresso em engenharia e um desafio estabelecido nas novas DCNs. Entretanto, ela promove a abertura de diversas lacunas, tensões e formulação de questões nas IES.

A educação empreendedora como um eixo norteador da formação do profissional de acordo com as novas DCNs, com o propósito de levar o aluno a abrir novas empresas e/ou fomentar competências empreendedoras para que o egresso possa atuar em qualquer ambiente de trabalho, seja em empresas existentes ou novas empresas, setores governamentais e organizações em geral.

2.3 Metodologias Ativas de Ensino

Um provérbio chinês de Confúcio diz sabiamente “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Sua citação é contextualizada com o entendimento das metodologias ativas, e Silberman (1996) modificou esse provérbio, conforme descrito a seguir: que eu ouço, eu esqueço; o que eu ouço e vejo, eu me lembro; o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; o que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.

A descrição resume com propriedade os princípios das metodologias ativas de ensino. De acordo com Pereira (2012) podemos entender por Metodologia Ativa todo o processo de organização da aprendizagem cuja centralidade do processo esteja, de forma efetiva, no estudante. Marin et al. (2010) apontam como os principais pontos positivos da utilização de metodologias ativas a aproximação da realidade; a integração entre a teoria e a prática; a preparação para o trabalho em grupo; e, com destaque, aluno como responsável pela sua aprendizagem.

Sendo assim, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo, sendo estimulado a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Na forma ativa de ensino o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem, ao invés de fonte única de informação e conhecimento. Para



efetiva aplicação da metodologia ativa é necessário, independentemente do método escolhido, que o aluno esteja engajado e faça uso de suas funções de pensar, raciocinar, entre outras, que formam, em conjunto, a inteligência (Pecotche, 2011).

A figura 2 a seguir ilustra os pontos basilares das metodologias ativas de ensino, melhor descrita a seguir.

Figura 2: Pontos basilares das metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel, Marchesan e Martins (2016)

Observa-se que aprendizagem ativa se refere a estratégias para envolver o aluno e motivar a autoaprendizagem, sendo o aluno o sujeito ativo responsável por sua construção do conhecimento. O professor, no modelo tradicional de ensino, se encontrava em uma posição ativa ao ensinar de forma unilateral, neste modelo é um mediador, facilitador, e encontra-se agora em uma posição passiva.

Moran (2015) afirma que “Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para alavancar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

De acordo com Glasser (2010) “A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes”. A figura 3, a seguir, traz a Pirâmide de Glasser, que explicita claramente as formas de autoconstrução do conhecimento.

Figura 3: Pirâmide de Aprendizagem de Glasser

Pirâmide de William Glasser

Fonte: Glasser (2010)

É possível observar que ao serem mais ativos, os alunos passam a aumentar gradativamente a porcentagem de conteúdo retido, corroborando a pirâmide, sendo a mesma o alicerce da importância da utilização das metodologias ativas de ensino.

Paulo Freire (1996) defende as metodologias ativas afirmando que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos, fundamentos esses que são aplicáveis a estudantes de todas as faixas etárias.

Fica claro que os alunos, como sujeitos ativos da criação do seu saber, são empreendedores de seu próprio futuro, na construção de seu conhecimento, na construção de sua carreira profissional, e empreendedor nas mudanças necessárias para que obtenha êxito em seu plano de negócios pessoal.

2.4 O empreendedorismo no Ensino Superior

Dolabela (2008) menciona a forte relação entre as universidades com o tema empreendedorismo:

“[...] a universidade deve provocar o autoconhecimento, fazer o aluno descobrir o seu sonho. Se você não vai atrás de seu sonho, não concebe seu futuro. [...]”. A produção repetitiva perde espaço para quem inova. O que vale é a capacidade das pessoas de mudar. Foi um jovem rebelde que criou o Google.”

O autor enfatiza é que as universidades precisam aproveitar-se do entusiasmo que possuem os jovens para provocar o autoconhecimento, motivá-los para que estes des-

cubram seus sonhos, e também contribuir para despertar as características do empreendedor. Nessa abordagem o ensino tradicional perde seu espaço, e não dá espaço para a educação empreendedora.

Percebe-se que a educação empreendedora tem forte relação com a necessidade de se estimular o protagonismo dos alunos. Tanto o protagonismo quanto o perfil empreendedor são assimilados com a utilização da abordagem baseada em metodologias ativas de ensino.

Alguns exemplos de metodologias ativas: aprendizagem baseada em equipe (TBL – *Team Based Learning*), gamificação, aprendizagem entre pares, discussões em grupo, estudos de caso, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa, aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*), aprendizagem baseada em projetos, dentre outras. Na sequência apresenta-se os conceitos de três das mencionadas metodologias, por estarem relacionados ao estudo de caso apresentado no tópico 3 do presente artigo.

2.5 Team-Based Learning (TBL)

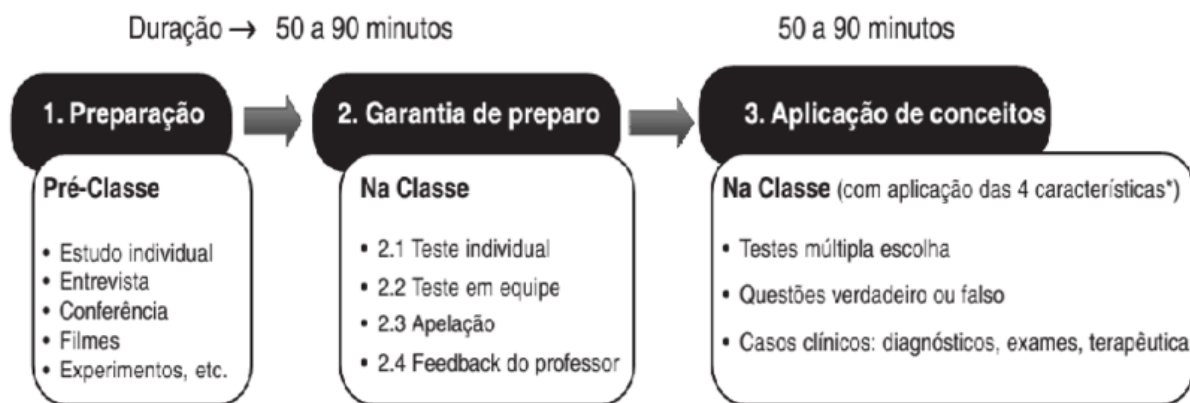
A Aprendizagem Baseada em Times (*Team-Based Learning - TBL*) consiste em uma estratégia educacional baseada em um conjunto de práticas sequenciadas de ensino-aprendizagem visando promover o desenvolvimento de equipes de alto desempenho e fornecer a estas a oportunidades de se envolver em tarefas de aprendizagem significativas. Como a metodologia requer que as atividades possuam conexão entre sua utilização, geralmente, exige reestruturação do curso ou disciplina, na qual será utilizada. Ainda assim, quando a transformação do curso não é possível, sua utilização mais pontual também surte efeitos pedagógicos (OLIVEIRA *et al.*, 2018) .

A aprendizagem baseada em times foi criada pelo professor de gestão e negócios Larry Michaelsen (MICHAELSEN, KNIGHT; FINK, 2004) no final dos anos 70, na universidade de Oklahoma (EUA). O método tem como foco melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: o gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os colegas. A ideia central é que os alunos se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas.

No TBL cada tema principal a ser trabalhado em um módulo requer três etapas que são o preparo, a garantia do preparo e a aplicação dos conceitos, etapas essas que podem ser observadas na figura a seguir (figura 4). O método proporciona um ambiente motivador e co-operativo, o que ajuda a minimizar o desinteresse dos estudantes pelo tema da aula, tornando-os responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas.



Figura 4: Etapas do TBL e sua duração aproximada



Fonte: Bolella et al. (2014)

Segundo Michaelsen, Watson e Black (1989), foi demonstrado que, em 98% dos casos, o desempenho da equipe supera o melhor desempenho individual dos seus membros. O que nos leva aos quatro elementos essenciais para o sucesso da aplicação da metodologia segundo Michaelsen, Sweet e Parmelee (2008):

- Grupos: Os grupos devem ser bem formados e gerenciados adequadamente;
- Responsabilidade: os alunos devem ser responsáveis pela qualidade de seu trabalho individual e em grupo;
- Feedback*: Os estudantes devem receber *feedback* continuamente;
- Designação de tarefas: As tarefas do grupo devem promover tanto aprendizado quanto desenvolvimento para a equipe.

Estes quatro princípios determinam o sucesso deste método, segundo os autores supracitados. É importante considerar que uma vez formadas as equipes, elas devem manter-se inalteradas até o final do módulo ou curso pois foi observado que ao longo das aplicações da metodologia as equipes se tornam mais coesas, facilitando os debates.

O TBL propõe várias atividades onde os estudantes podem ser avaliados de forma somativa e formativa, ao contrário da sala de aula tradicional que promove diversas avaliações somativas com o conteúdo total do semestre, onde geram pontos para os alunos. A partir desta forma de avaliação, o TBL instiga os alunos a responsabilização pelo estudo prévio, e da equipe, pela sua contribuição. Caso não o ocorra o preparo prévio, eles acabam por prejudicar a si mesmos e a sua equipe. Michaelsen, Sweet e Parmelee (2008) sugerem que os estudantes levem em consideração: o estudo antecipado; a participação nas atividades em equipe; o respeito ao ouvir opiniões diversas; a flexibilidade para lidar com possíveis conflitos; promover feedback para a equipe.

A metodologia TBL encontra-se alinhada com as novas DCNs para os cursos de Engenharia (BRASIL, 2019). O Ministério da Educação (MEC) menciona que o trabalho em equipe deve ser uma exigência para uma educação transformadora. Assim, a colaboração dos estudantes em grupo por meio da metodologia TBL é determinante para o sucesso da equipe.

2.6 Gamificação

Segundo Karl Kapp (2012), gamificação é “o uso das mecânicas, estéticas e pensamentos dos *games* para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

Atualmente essa metodologia surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens, estes que carregam diversos aprendizados advindos dos *games*, com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de *rankeamento* e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos, devido ao fato de ser uma área que necessita de novas estratégias para estimular os estudantes, que estão cada dia mais inseridos no mundo da tecnologia, se mostrando desinteressados pelos atuais métodos utilizados pelas escolas. Para Fardo (2013):

“A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para as atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.”

Ainda de acordo com Fardo (2013), para aplicar esta metodologia para transformação do ensino e da aprendizagem, algumas linhas gerais podem ser tomadas como ponto de partida. Dessa forma, os seguintes apontamentos são considerados: disponibilizar diferentes experimentações; incluir ciclos rápidos de feedback; aumentar a dificuldade das tarefas conforme a habilidade dos alunos; dividir tarefas complexas em outras menores; incluir o erro como parte do processo de aprendizagem; incorporar a narrativa como contexto dos objetivos; promover a competição e a colaboração nos projetos; levar em conta a diversão.

Os jogos foram reconhecidos pelo Ministério da Cultura como um produto audiovisual, e ambientes gamificados receberam apoio do Ministério da Educação, tendo como exemplo a plataforma online Geekgames, que se trata de uma plataforma de aprendizado adaptativo para estudantes em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através de desafios. É possibilitado aos alunos inscritos identificar suas limitações e ter acesso a um estudo personalizado que permite avanços nas áreas a serem avaliadas pelo ENEM. (ALVES, MINHO e DINIZ, 2014)

Perante os resultados positivos atribuídos ao uso do Geekgames o MEC estudou a possibilidade de gamificar a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que mede a habilidade de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências, e também, a Prova Brasil, exame realizado com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de escolas públicas brasileiras. (ALVES, MINHO e DINIZ, 2014)



A gameificação alinhada com a metodologia TBL permite fazer as verificações de forma mais atrativa, lúdica e instigante para os alunos.

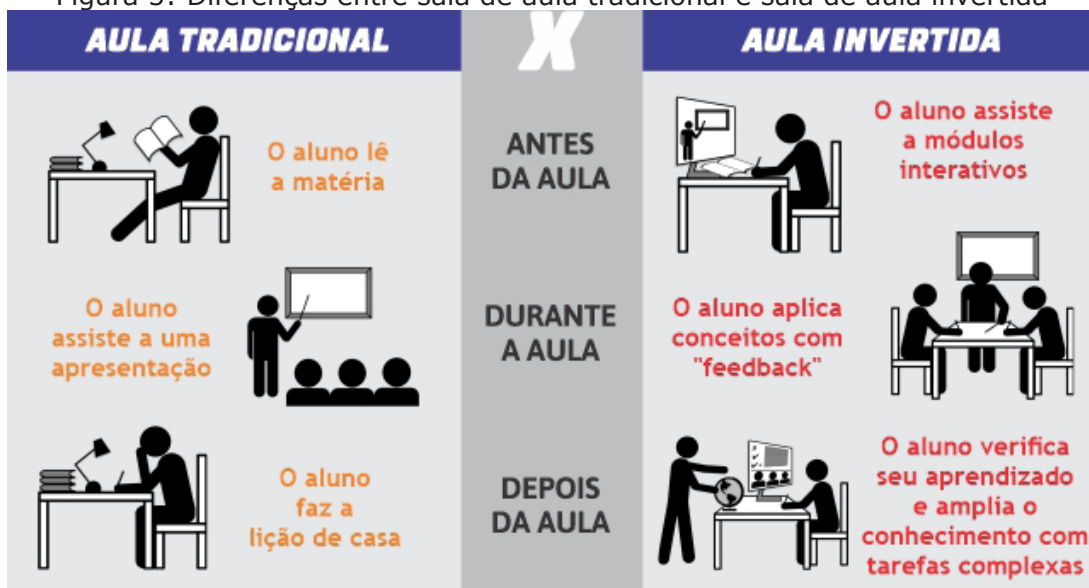
2.7 Sala de aula invertida

A ideia da sala de aula invertida foi criada por Lage, Platt e Treglia (1996), conhecida como "*inverted classroom*" e usada pela primeira vez em uma disciplina de Microeconomia em 1996 na Miami University (Ohio, EUA).

A partir dos anos 2010, passou-se a usar o termo "*flipped classroom*" por conta de publicações no *The New York Times* (FITZPATRICK, 2012), no *Chronicle of Higher Education* (BERRETT, 2012). Desde então surgiram diversos exemplos de escolas e Instituições de Ensino Superior adotando esta metodologia.

A figura 5 ilustra as principais diferenças entre a sala de aula tradicional e a aula invertida, que apresenta características comuns a metodologia baseada em times.

Figura 5: Diferenças entre sala de aula tradicional e sala de aula invertida



Fonte: Alcides Yukie Horie (2019)

Conforme apresentado na figura 5, as atividades educacionais são invertidas ou seja, o que costuma-se ser feito em sala de aula passa a ser realizado como trabalho de casa, por exemplo, ao invés dos alunos assistirem uma aula expositiva sobre as políticas públicas e em seguida irem para casa tendo uma atividade como artigo ou resenha do assunto, no *Flipped Classroom* os discentes consultam materiais realizando pesquisas prévias sobre o assunto antes da aula e, em seguida, envolvem-se em estratégias de aprendizagem ativa, como os debates sobre questões pertinentes durante a aula (GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015).

Algumas atividades em sala podem ser mais estruturadas, como a "*flipped mastery*" proposta por Bergmann e Sams (2012) que consiste em um modelo no qual os alunos avançam para novos objetivos somente após terminar os anteriores. Também podem ser mais desafiadoras, como propostas por Driscoll (2014) utilizando os conceitos de jogos e

assim transformar as avaliações em missões nas quais os estudantes conquistam pontos a de acordo com seu progresso.

É sabido que a percepção dos discentes provenientes do ambiente de aprendizagem de *Flipped Classroom* é melhor do que a aula tradicional, o que sugere a sala de aula de aprendizagem ativa sendo um uso mais eficiente do espaço físico (BAEPLER; WALKER; DRIESSEN, 2014), onde os alunos são empreendedores do seu próprio conhecimento.

A experiência de Baepler, Walker e Driessen (2014) demonstrou que os alunos alcançaram resultados de aprendizagem significativamente melhores em comparação com os alunos em uma sala de aula tradicional. Deve-se levar em consideração que o engajamento do aluno em estudos prévios em casa pode afetar a satisfação dos mesmos, mostrado no experimento de Missildine et al. (2013) onde se observou uma maior satisfação dos participantes quanto a utilização da *Flipped Classroom* em conjunto a outras atividades inovadoras de ensino.

Com o surgimento da pandemia e a necessidade das aulas no formato remoto, atendendo as exigências de isolamento social, é preciso que a educação se adapte às novas tecnologias, e as metodologias ativas de ensino têm se mostrado como grande diferencial e motivador para os alunos neste novo modelo de ensino, que teve que ser reinventar para atender às atuais demandas, conforme descrito a seguir.

3. ESTUDO DE CASO

O estudo de caso apresentado a seguir é referente a três períodos letivos, tendo início em 2019. Compreende a aplicação das metodologias ativas: TBL, sala de aula invertida e gamificação, sendo essas associadas a avaliação formativa e continuada. As metodologias vêm sendo empregadas pela Professora Ercilia de Stefano, no curso de Engenharia de Produção, na UFF Petrópolis, nas disciplinas de Gestão de Projetos, Gestão de Projetos de Sistemas de Produção, Empreendedorismo I, Empreendedorismo II e Gestão da Inovação Tecnológica, as quais leciona.

Por semestre, as cinco disciplinas totalizam em média cerca de 150 alunos. O semestre atual é o terceiro período letivo onde as metodologias estão sendo aplicadas.

As aulas são construídas dinamicamente, conforme descrito a seguir:

- a) Os alunos recebem na primeira aula do semestre o tema que será abordado em cada aula. A divisão dos temas contempla toda a ementa de cada disciplina, o que possibilita ministrar todo o conteúdo atribuído;
- b) Na primeira aula os alunos são apresentados às metodologias ativas que serão utilizadas no período, e também são apresentados à Pirâmide de Glasser, onde é explicitado os princípios da construção do conhecimento, a plasticidade mental e a efetividade de cada uma delas na fixação do conteúdo, deixado claro que o aluno é empreendedor na construção de seu conhecimento e futuro como engenheiro;



- c) Antes de cada aula, individualmente, os alunos devem pesquisar e estudar sobre o tema proposto, característica essa que faz parte das metodologias ativas de ensino TBL e sala de aula invertida;
- d) Utilizando os princípios das referidas metodologias ativas, no dia da aula, os 50 minutos iniciais são destinados para que os alunos, em grupos de no máximo seis alunos, debatam e discutam entre si os conhecimentos individualmente aprendidos. Os alunos escolhem seus próprios grupos, pois a afinidade entre os pares é muito importante para o sucesso do aprendizado. Os grupos são mantidos por todo o semestre;
- e) Nos 50 minutos subsequentes é realizado um debate com todos os alunos da turma, dispendo as carteiras em um grande círculo (nas aulas presenciais), onde o tema da aula é apresentado pelos próprios alunos, onde atuo como mediadora. Nas aulas remotas os debates acontecem pela plataforma adotada pela Universidade para a realização das aulas síncronas;
- f) Após o encerramento da aula, uma questão de fixação é proposta, para que os alunos respondam individualmente. A questão faz parte da avaliação continuada e formativa da disciplina, e vale parte da nota da AV1 (avaliação 1 – na UFF são obrigatórias duas avaliações por semestre). Nas aulas presenciais, um aplicativo foi utilizado, em algumas turmas, apresentando questões no formato de quiz, com suporte de um aplicativo de marca proprietária;
- g) No final do semestre é realizado um trabalho em grupo, que pode ser um artigo científico, um plano de negócios ou um projeto, dependendo da disciplina. Antes do período da pandemia, os alunos realizaram projetos e planos de negócios para ONGs, microempreendedores e pequenos comerciantes, de forma não onerosa, colocando em prática os conhecimentos apreendidos nas aulas.

Vale destacar que nos últimos 10 meses foram publicados em parceria com alunos e professores 14 trabalhos científicos, entre artigos completos e capítulos de livros.

Como resultado da utilização das metodologias ativas e avaliação continuada, foi observado:

- a) Nos 3 semestres analisados, houve 100% de aprovação, com nota média de 8,9 (de 10 pontos), não havendo nenhum aluno realizado avaliação final (recuperação);
- b) Aprimoramento da oratória, das técnicas de apresentação em público, da comunicação entre pares e do trabalho colaborativo, em times;
- c) Os alunos são empoderados pela autoconstrução do conhecimento, algo extremamente importante no futuro da carreira. As tecnologias avançam em uma velocidade exponencial, e a atualização profissional tem que ser rápida e constante, para acompanhar o mercado;
- d) Mudança na postura dos alunos. Passar a ser proativos, assertivos e o empreen-



dedores, tendo alguns alunos criado seus próprios negócios;

- e) Ampliação do senso crítico, formando engenheiros autônomos, preparados para o mercado globalizado, para os desafios da Indústria 4.0 e para a sociedade em que vivemos;
- f) Alunos assíduos, motivados e participativos nas aulas;
- g) Conceitos como Sustentabilidade, Economia Circular, Empreendedorismo Social, Indústria 4.0, Sociedade 5.0, Inteligência Artificial e Internet das Coisas (IoT), são abordados ao longo das disciplinas, utilizando pesquisas recentes e estudos de caso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Engenharia incluem a utilização das metodologias ativas de ensino como forma importante de estímulo aos alunos frente ao perfil exigido na Engenharia, sendo muito importante também a Educação Empreendedora, pois tais formas de ensino propõem estímulo à inovação e à proatividade, estabelecendo o aluno como peça principal do processo de aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário a utilização de tais métodos de ensino para a formação profissional nos cursos de Engenharia.

Como pode-se observar no estudo de caso, as metodologias ativas de ensino como TBL, sala de aula invertida e gamificação associadas a avaliação formativa e continuada foram aplicadas e obtiveram resultados positivos, em que os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos, sabendo onde procurar informações para manterem seus conhecimentos atualizados. Além da formação de profissionais proativos, inovadores e empreendedores, assim como demandado. Os egressos estarão mais preparados para o mercado de trabalho, já que é possível observar a volatilidade e a necessidade permanente de atualização dos conhecimentos adquiridos, principalmente os tecnológicos. Portanto, não apenas os alunos se beneficiam com estes métodos, também as empresas e o país como um todo, através de profissionais habilidosos, competentes e atualizados.

Referências

ABMES. **Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019**. ABMES- Associação Brasileira Mantenedoras de Ensino Superior.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: diálogos com a educação**. 2014.

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e002573, p. 1-22, 2019.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na edu-



cação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARROS, Emerson Miguel Souza; CARVALHO, Giovanna de; COSTA, Matheus Santana da; SILVA, Mônica Mara da. Metodologias ativas no ensino superior. In: **XV Simpósio de Engenharia em Gestão e Tecnologia**, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

DE GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro et al. Formação docente: uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior. In: **XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**. 2016.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DIESEL, Aline. Protagonismo, educação empreendedora e metodologias ativas de ensino nas licenciaturas: um estudo de caso. **Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación**, v. 10, n. 2, p. 32-49, 2019.

DOS SANTOS SILVA, Douglas; ANDRADE, Leane Amaral Paz; DOS SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e424997177-e424997177, 2020.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

GONÇALVES, Lindomar Matias; DE OLIVEIRA, Alexandre Melo; FERREIRA, André Guimarães. O uso de metodologias ativas no ensino para estudantes de engenharia em uma universidade pública, em tempos de atividades remotas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8819109131-e8819109131, 2020.

HARTZ, Ani Mari; SCHLATTER, Gabriel Vianna. A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO POR MEIO DA METODOLOGIA ATIVA TEAM-BASED LEARNING/DEVELOPING FINAL COURSE MONOGRAPHS USING A TEAM-BASED LEARNING METHODOLOGY. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 73, 2016.

JÚNIOR, João Benjamim Cruz, *et al.* Empreendedorismo e Educação Empreendedora: Confrontação entre Teoria e Prática. **Revista de Ciências da Administração** – v.8, n.15, jan/jun 2006.

KRUG, Rodrigo de Rosso et al. O “bê-á-bá” da aprendizagem baseada em equipe. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 602-610, 2016.

MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato *et al.* **A experiência da aplicação da metodologia ativa Team Based Learning aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem**. 2019. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19/Methodologies and technologies for education in times of pandemic COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de et al. Team-based learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, v. 42, n. 4, p. 86-95, 2018.



OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos *et al.* Educação no contexto da pandemia da Covid-19. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-17, 2020.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diogenes; GARCIA, Tulia Fernanda; GARCIA, Tania Cristina, Meira. Ensino Remoto Emergencial estratégias de aprendizagem com Metodologias Ativas. **Caderno de Ensino mediado por TIC**, 2020.

RIBEIRO, Ricardo de Lima. OLIVEIRA, Edson Aparecida de Araújo Querido. ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de. A contribuição das instituições de ensino superior para a educação empreendedora. **G&DR** • v.10, n.3(número especial), p. 295-313 set/2014, Taubaté, SP, Brasil.

SANT`ANNA, Antônio Genilton. PATRUS, Roberto. Educação Empresa Em Engenharia: Esse Negócio Requer um Plano. **AE – Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia** Volume 6, número 1–2020.

SCHAEFER, Ricardo, MINELLO, Italo Fernando, EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: PREMISSAS, OBJETIVOS E METODOLOGIAS. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração [Internet]**. 2016; 10 (3): 60-81.

SCHERER, Adriana Paula Zamin. O USO DA METODOLOGIA TEAM BASED LEARNING COMO ESTRATÉGIA PARA REVISÃO DE CONTEÚDOS UTILIZANDO O SOFTWARE TBLActive. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 4, p. 796-810, 2020.

SCHNEIDERS, Luís A. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). **Lajeado: ed. da UNIVATES**, 2018.

TAVARES, Carlos Eduardo Moreira. MOURA, GL de. ALVES, Juliano Nunes. Educação empreendedora e a geração de novos negócios. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, n. 188, p. 1-8, 2013.

TREVELIN, Ana Teresa Colenci; PEREIRA, Marco Antonio Alves; DE OLIVEIRA NETO, José Dutra. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de estilos de aprendizagem**, v. 6, n. 12, 2013.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, n. 4, p. 79-97, 2014.

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF INSERTING GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Luzia Rodrigues de Macedo

Fabiano Gonçalves Ferreira

Luana de Sousa Lima

Joselma Gomes dos Santos

Antônia da Silva Pimentel

Maria do Carmo Silva Martins

Daniel de Moura Lopes

Lunara Serena de Sousa Lima

Maria Aparecida dos Santos Macedo

Resumo

A Geografia se faz presente nos mais variados aspectos do nosso cotidiano onde o seu conhecimento se torna uma exigência cada vez maior na sociedade atual, por envolver política, economia e negócios, entre outros aspectos. Nesse contexto, desenvolveu-se este estudo no intuito de apresentar a importância da inserção do ensino da Geografia na Educação Infantil, assinalando-a como uma ciência que deve ser trabalhada desde a primeira etapa da educação básica onde os conhecimentos geográficos estão atrelados a leitura de mundo que a criança tem com relação ao seu redor. Nessa perspectiva percebe-se que este estudo possui relevância significativa por apresentar tal temática acerca desse componente curricular que se faz presente na vivência cotidiana da criança em toda a sua vida. Para atingir o objetivo proposto realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa considerando as contribuições de autores como Andreis (2009), Callai (1991), Libâneo (2005) Silva e Cabó (2014) e dentre outros. Assim, o caráter desse estudo evidencia a importância da inserção da Geografia na Educação Infantil, a necessidade da formação de professores para a sua atuação em sala de aula e os processos metodológicos que o educador utiliza para a transmissão do conhecimento na Educação Infantil, pois com base nesses processos ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de maneira significativa.

Palavras chave: Geografia, Conhecimento, Educação Infantil.

Abstract

Geography is present in the most varied aspects of our daily lives, where its knowledge becomes an increasing requirement in today's society, as it involves politics, economy and business, among other aspects. In this context, this study was developed in order to present the importance of including the teaching of Geography in Early Childhood Education, marking it as a science that must be worked from the first stage of basic education, where geographical knowledge is linked to the reading of world the child has in relation to his surroundings. From this perspective, it is clear that this study has significant relevance for presenting this theme about this curricular component that is present in the daily experience of children throughout their lives. In order to achieve the proposed objective, a bibliographical research with a qualitative approach was carried out, considering the contributions of authors such as Andreis (2009), Callai (1991), Libâneo (2005) Silva and Cabó (2014) and others. Thus, the character of this study highlights the importance of the insertion of Geography in Early Childhood Education, the need to train teachers for their performance in the classroom and the methodological processes that the educator uses to transmit knowledge in Early Childhood Education, because with Based on these processes, the teaching and learning process of students will occur in a significant way.

Key-words: Geography, Knowledge, Early Childhood Education.



1. INTRODUÇÃO

A finalidade deste estudo consiste em evidenciar as contribuições da Geografia para o aprendizado das crianças na Educação Infantil, onde será demonstrado o espaço geográfico como parte inseparável do aprendizado da criança.

Este estudo tem como objetivo mostrar a importância da inserção da Geografia na Educação Infantil, assinalando-a como uma ciência que deve ser trabalhada desde a primeira etapa da educação básica.

Verifica-se que é de fundamental importância trabalhar a Geografia, pois ela é relevante para a construção do conhecimento da criança em aspectos como a noção de espaço e tempo e também o entendimento do lugar onde está construindo sua aprendizagem e sua evolução como ser social.

Além disso, o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil tem como objetivo a compreensão e o funcionamento da organização do espaço geográfico escolar, pois o ambiente da escola e da sala de aula se faz necessário ser propício as interações entre as crianças, entre a criança e o professor, bem como da criança com o espaço e com o brinquedo.

Também será apontada neste estudo a necessidade da formação de professores para a sua atuação em sala de aula, e espera-se que além de educador ele seja aprendiz, pois ele é um mediador e não detentor do conhecimento.

Assim sendo, evidencia-se também a importância dos processos metodológicos para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil onde o lúdico é parte essencial para o aprendizado significativo, espontâneo e prazeroso. Através das brincadeiras, a criança imagina, cria, inventa, interage, e tudo isso é fundamental para o seu processo de desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos proposto como recurso metodológico realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa realizada através do estudo de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente a ciência geográfica está presente em muitos aspectos do nosso cotidiano, o que torna possível refletir que este ramo de conhecimento é uma exigência cada vez maior da nossa sociedade e está atrelada a economia, a política, a leitura de mundo da



criança em relação ao espaço, meio ambiente, aos negócios, entre outros aspectos.

Na Educação Infantil, o ensino da Geografia contribui para o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, espaço, lateralidade e tempo, com metodologias de ensino que venha a ajudar no seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, cultural e social ao longo da vida.

Assim, é interessante ressaltar a geografia como uma ciência que deve ser abordada desde a Educação Infantil com os aspectos mais inusitados, como a ideia de espaço que a criança necessita compreender para que esta venha a desenvolver habilidades necessárias ao seu desenvolvimento contínuo.

Para um aprendizado significativo, o professor deverá usar diferentes estratégias que visem envolver as crianças com a geografia, pois esta é constante em todo o processo da vida. Ao se falar em Geografia no Ensino Infantil incide questionamentos sobre como trabalhar esta ciência de maneira curiosa e atrativa. Cabe ao professor juntamente com a escola disponibilizar metodologias adequadas para incentivar este estudo, nesse contexto, Ribeiro e Marques (2001, p.38) apontaram que "cabe à escola acompanhar a criança desde suas necessidades mais elementares promovendo sua socialização e também possibilitando à criança a aquisição dos primeiros conhecimentos sistematizados".

Segundo Perez (2005) a escola deve impulsionar o estímulo para uma aprendizagem significativa que envolva todas as ciências, de modo que a Educação Infantil torna-se um artefato de um conhecimento rico e intenso vivenciado pela criança em influência mútua com a realidade,

Ribeiro e Marques (2001, p. 41) afirmam que:

As atividades lúdicas podem ser propiciadas situações que possibilitem o desenvolvimento das noções espaciais e sua representação. Por esta razão, estas atividades devem ser acompanhadas de palavras chaves: em cima de; em baixo de; em frente/ atrás; ao lado de; perto/longe.

As atividades lúdicas deverão ser fundamentadas pedagogicamente sobre um determinado conteúdo sistematizado, de modo a promover um conhecimento transmitido através de métodos lúdicos, pois é mais prazeroso aprender brincando do que de modo tradicional, baseado na repetição e reprodução. E também, com as atividades lúdicas, a criança aprende espontaneamente, noções de espaço e tempo e conhecimentos básicos para conviver na sociedade e no mundo.

Ao imaginarmos o ensino da Geografia na Educação Infantil, a primeira análise a ser realizada é sobre o espaço geográfico escolar. Quando a criança frequenta a Educação Infantil pela primeira vez, o espaço escolar e da sala de aula necessitam ser atrativos para despertar a atenção e interesse da criança, pois para ela o espaço e as pessoas são desconhecidas a princípio. Por isso, se faz necessário a organização e adaptação do espaço escolar.

O espaço é importante no processo da aprendizagem. Analisando a teoria de Vygotsky citado por Davis e Oliveira (1994), o espaço é essencial, pois a criança interage nele,



aborda atividades do cotidiano onde é possível observar a importância das interações sociais e perceber como a capacidade de refletir e agir sobre o mundo no nível mais abstrato.

Em seus estudos Davis e Oliveira (1994, p. 96), ressaltou que:

Brincando, a criança experimenta novos papéis, julga se os mesmos são ou não adequados, imagina consequências por agir de um ou outro modo. Com isso, acaba por internalizar regras de conduta desenvolvendo ainda o sistema de valores que desde já orienta seu comportamento.

Assim é possível perceber que imaginar é uma habilidade inata do ser humano, e através dela pode-se construir imagens mentais do mundo real. Então, por meio da brincadeira, a criança cria, inventa, de modo que seu aprendizado se torne eficaz e prazeroso.

O professor para atuar na Educação Infantil necessita ter formação crítica e reflexiva como mediador do conhecimento. Essa formação é de fundamental importância pois a mesma deve ser ativa no processo de ensino e aprendizagem, de forma que promova reflexões tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido Freire (1991, p. 58), aponta que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Diante disso, é possível perceber que a prática do professor deve estar embasada nos mais diversos aspectos teóricos, para que assim se torne, possível obter resultados positivos na aprendizagem das crianças. Libâneo (2005) em seus estudos mostra que o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico, e que a ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática.

A formação é fundamental para o professor em qualquer modalidade e nível de educação, e a práxis é a estratégia central para a prática da ação educativa no desenvolvimento físico, psicomotor, e social dos indivíduos.

No Ensino Infantil a Geografia deve ser transmitida através de metodologias que utilizem atividades lúdicas, nos jogos e brincadeiras, de modo que contribua com a assimilação da criança de forma atrativa.

Segundo Moyles (2002) “as atividades de ludicidade proporcionam aos alunos incentivo, interesse, concentração. Proporcionam uma aprendizagem significativa onde se torna possível interagir com o ambiente, outras crianças e adultos, sem insegurança de constrangimento”.

A ludicidade ajuda na orientação e execução das tarefas pretendidas pelo professor, porque o aluno aprende sem perceber do que realmente é possível obter com determinada atividade. Isso proporciona oportunidade de constituir como ser que emite e compartilha ideias e desenvolve uma aprendizagem espontânea e realizadora.

O professor deve se basear em uma proposta pedagógica que valorize a rotina de



planejamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas com as crianças e se faz necessário levar em consideração tempo, espaço e os materiais, de acordo com as características da turma.

A partir das articulações a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e logo depois do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a prática pedagógica foi analisada minuciosamente, e a partir daí o lúdico ganhou maior importância no processo de aprendizagem, pois através dessas ações são propostas manifestações que contribuíram para desenvolver a imaginação e a transformação prática vivida pelo aluno.

Para isso, se faz necessário manter uma conexão entre a teoria e a prática, formular objetivos concretos e compreender que a aprendizagem não se resume apenas a atividades desenvolvidas dentro da sala de aula. Dessa forma, o lúdico como elemento e princípio de contribuição para o aprendizado da criança se torna um horizonte inovador para a educação inspiradora pelo aprender através de brincadeiras.

Para que o ensino de Geografia seja relevante por meio das atividades lúdicas, o professor do Ensino Infantil precisa estar atento à forma como ela é lecionada e vivenciada, aplicar os seus métodos e ter sua presença atuante de forma que incentive e aplique as noções de Geografia com base no desenvolvimento dos alunos do Ensino Infantil para que sejam estimuladas as habilidades e as capacidades da criança.

Andreis (2009) em seus estudos afirma que a criança precisa aprender a noção de representação, com uma construção progressiva, o que é possível se obter no decorrer do desenvolvimento das atividades que devem conter movimentos, expressões e sonhos, imaginação incentivada, ilustrada pelo professor.

Assim o professor no Ensino Infantil necessita ter a consciência de trabalhar o tempo social com a criança, pois a mesma carece compreender seu espaço, e que os fatos não acontecem parados com as pessoas, animais e objeto, mas com processos de ações contínuas determinadas pela sociedade.

O tempo entendido, através da noção de que as ações acontecem em um determinado período, compreendendo o antes, depois, em seguida, o hoje, agora, o ontem, a criança terá uma aprendizagem de forma significativa, que irá auxiliar quando for estudar o tempo físico na sua educação futura.

O tempo físico indica o momento em que os fatos aconteceram, através de datas, propiciando uma convivência harmoniosa na sociedade. Conforme Callai (1991) assinala que a estrutura da noção do tempo resulta de um longo caminho cursado pela criança, pois desde o nascer, o organismo é confrontado a uma realidade estruturada temporalmente, seja por razões físicas ou por influências socioculturais.

Na Educação Infantil a criança deve ser considerada como um ser capacitado a aprender e realizar atividades que venha a auxiliá-la na compreensão da noção de tempo e espaço, a fim de que, ao ingressar na Educação Fundamental compreenda significativamente os conceitos geográficos.



A escola do Ensino Infantil deverá ter em sua estrutura espaços diversificados, objetos de formas e tamanhos diferentes, variedade de materiais lúdicos, para que assim o professor possa através da diversão, da curiosidade e da expectativa, proporcionar uma aprendizagem prazerosa e eficaz às crianças. Conforme Andreis (2009) aponta que a escola deve promover a oportunidade de construção, pelo alunado, das noções espaciais e do pensar dialético.

No espaço se materializam as dinâmicas da sociedade com a natureza, o resultado de ações sociais, onde a sociedade o produziu. Santos (1996) confirmou o conceito de espaço geográfico, permitindo uma melhor compreensão: [...] é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse estudo é possível perceber que na Educação Infantil, a Geografia é de fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança, logo essa disciplina não deve ser vista somente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ela também deve ser vista na Educação Infantil através de métodos lúdicos, da observação e das experiências vividas pelas crianças.

Assim sendo, durante esse processo de aprendizagem, a criança deve ser vista como um ser ativo e participativo da sua aprendizagem, e ao professor cabe o papel de mediador do conhecimento baseado nas capacidades e habilidades das crianças, incentivando os seus aspectos psicológicos, intelectual, físico e social. É interessante observar que a criança interage sempre em uma espacialidade e, ao entrar na Educação Infantil, a mesma possui um conhecimento prévio e que podem ser lapidados, melhorando assim a maneira de compreender o mundo.

Conforme os métodos didáticos desenvolvidas pelo professor voltadas ao ensino da Geografia, poderá ser influenciado de forma significativa o acréscimo de habilidades e capacidades necessárias para a criança se tornar um adulto com condições motoras, psicológicas, físicas, afetivas e sociais necessárias para o convívio humano.

Dessa forma, o professor tem um papel essencial no processo de ensino aprendizagem das crianças, e também o modo como se dá a organizações do espaço, do ambiente, e dos materiais didáticos auxiliam no desenvolvimento motor das crianças, sendo que, as instituições que contêm o Ensino Infantil devem se integrar nas diferentes atividades desenvolvidas tanto pela escola quanto pelos professores.



Referências

- ANDREIS, Silvia. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 2, p. 108- 116, ago. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il.
- BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 8. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edição câmara, 2011.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Ministério da Educação. 3ª Ed. Brasília. A Secretaria, 2001 p. 109 – 113.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino em estudos sociais**. Editora: Unijuí da Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1991.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escolar e construção de conhecimentos**. Campinas (São Paulo): Papirus, 1998.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE. Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?**.8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; Com lápis de cor e varinha... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. IN: GARCIA, Regina Leite. **Revisando a pré- escola**. – 6ªed. – São Paulo, Cortez, 2005. P. 89.
- RIBEIRO, Luis Távora; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2ª ed. Ver. E ampl. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 1996.
- SILVA, D. M. ; CABÓ, Leonardo José Freire . As contribuições da Geografia na Educação Infantil: processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva/II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2014, Campina Grande - PB. **Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva/II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Campina Grande - PB: Realize Eventos e Editora, 2014. v. 1. p. 01-320.

CAPÍTULO 11

PRINCÍPIOS ÉTICOS DA CAPOEIRA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ETHICAL PRINCIPLES OF CAPOEIRA: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES
FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula

Roseane Maria Amorim

Eduardo de Souza Lima

Amanda de Oliveira Figueiredo

Maria Aparecida Alves de Souza

Leydianne Gonzaga

Jefferson Bezerra Passos Botelho

Resumo

O objetivo deste trabalho foi o de criar princípios éticos da capoeira para dar embasamento às ações pedagógicas que estão sendo realizadas em uma turma do ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola pública. O debate sobre a história da capoeira pode ser fundamentado na Lei n. 10.639/2010 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. A capoeira pode ser, portanto, utilizada em sala de aula como estratégia para problematizar as relações sociais brasileiras, assim como os aspectos morais e éticos envolvidos no processo de construção de uma identidade nacional, como também, destacar os valores civilizatórios afro-brasileiros. Para realizar os debates com os estudantes, utilizou-se a concepção de método “ativo” piagetiano. Os princípios foram criados e desenvolvidos de maneira coletiva, com a participação de todo o grupo. Cada princípio formulado foi discutido dentro do grupo, defendido a partir das leituras realizadas previamente. As discussões dentro do grupo foram feitas sempre de forma a equalizar as relações, sem imposições hierárquicas. Ao total, foram criados 12 princípios éticos da capoeira, mas serão apresentados 6 nesse artigo. Esses princípios podem servir para uma maior compreensão da capoeira e dos valores civilizatórios afro-brasileiros que carregam e, assim, formulam propostas educacionais que visem uma educação antirracista.

Palavras-chave: Capoeira, Princípios éticos, Educação antirracista.

Abstract

The main purpose of this article was to develop the ethical principles of capoeira to give a background to our pedagogical actions that are being performed at an Elementary School class Initial Years in a public school. The discussion about the history of capoeira can be underpinned by the Law n°. 10.639/2010 which states the compulsory requirement of the “Afro-Brazilian History and Culture” in the official curriculum of the educational network. Therefore, the capoeira can also be used in classrooms as a way to problematize Brazilian social relations, as well as the moral and ethical aspects involved in the process of a national identity construction, and also to highlight Afro-Brazilian civilizational values. To hold the debate with the students, the conception of the Piagetian “active” method was utilized. The principles were created and developed in collective way, with participation of the whole group. Each formulated principle was discussed within the group, defended by the readings that were performed previously. The discussions within the group were always made in order to equalize the relations, without hierarchical impositions. In total 12 ethical principles of capoeiras have been created, but 6 will be presented in this article. These principles can serve as a greater understanding of capoeira and the Afro-Brazilian civilizational values it carries and, therefore, formulate educational proposals aiming at an anti-racist education.

Key-words: Capoeira. Ethical Principles. Anti-Racist Education.



1. INTRODUÇÃO

Esse artigo¹ traz uma proposta de atuação pedagógica que está sendo desenvolvida em projetos de extensão e de ensino na Universidade Federal da Paraíba que se inserem na área de *Formação moral e ética a partir de valores afro-brasileiros*. Propõe-se nesse texto apresentar o processo de construção de princípios éticos fundamentados em valores afro-brasileiros durante o primeiro semestre de 2021 pela equipe dos projetos. O objetivo de construir esses princípios foi dar um embasamento e referência para as ações pedagógicas a serem realizadas em uma turma do ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública na cidade de João Pessoa na Paraíba, mostrando o potencial pedagógico da capoeira na formação ética e moral de crianças e adolescentes na escola.

Para trabalhar os valores afro-brasileiros com os estudantes, escolheu-se a história da capoeira como tema problematizador a fim de fomentar discussões acerca de problemas sociais na História do Brasil, tais como escravidão, racismo, preconceito, desigualdades sociais, violência, lutas e resistências contra a opressão. A escolha de colocar a capoeira como um tema central e problematizador para se discutir as relações de autoritarismo e opressão social se dá por alguns motivos que se seguem.

O primeiro motivo se refere ao fato da capoeira, com suas movimentações e musicalidade, se configurar como um estímulo lúdico, capaz de chamar a atenção dos estudantes. O segundo é o fato da capoeira ser uma manifestação cultural genuinamente brasileira reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, o que faz dela um símbolo brasileiro, conteúdo rico para as aulas de História. Em geral, a capoeira é trabalhada nas escolas (quando há) nas aulas de educação física ou numa modalidade esportiva, explorando apenas uma parte do universo da capoeira, a arte marcial. Pouco se discute em sala de aula sobre os aspectos políticos e sociais que atravessam o tema da capoeira. Além disso, o debate sobre a história da capoeira dentro do conteúdo da história do Brasil pode ser fundamentado na Lei n. 10.639/2010 (BRASIL, 2010) e a 11.645/2018 (BRASIL, 2018), que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

A capoeira pode ser, portanto, utilizada em sala de aula como estratégia para problematizar as relações sociais brasileiras, os aspectos morais e éticos envolvidos no processo de construção de uma identidade nacional, como também, destacar os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010).

A capoeira foi a partir de 2008 tombada como patrimônio histórico imaterial da humanidade, mas quais foram os caminhos que tomou até chegar nesse ponto? E quais os olhares sobre a capoeira e o capoeirista, antes, durante e após esse marco? O primeiro registro histórico da capoeira foi em 1789, uma menção em boletins de ocorrência policiais, em que ficou registrada a prisão de Adão, escravo pardo acusado de ser capoeira (IPHAN, 2008). Apesar de existir prova histórica concreta apenas a partir do século XVIII, é provável que a capoeira tenha sido criada muito tempo antes desse período. A sua criação deve-se aos africanos escravizados trazidos para o Brasil e aqui em território nacional

¹ Artigo apresentado no XII Fórum Internacional de Pedagogia- FIPED 2021.



a capoeira foi desenvolvendo-se a partir da influência de lutas e danças africanas.

Os capoeiristas tiveram participação em momentos históricos importantes, como por exemplo na guerra do Paraguai em 1864, em que eram retratados com temor pelo governo paraguaio. Logo após o retorno das tropas brasileiras, os capoeiristas passam a receber maior reconhecimento, assim como a arte da capoeira. Porém, em 1890, logo após a abolição da escravidão, a capoeira passa a ser oficialmente criminalizada. Enxerga-se nesse fato que a “liberdade” obtida, somada a falta de oportunidades e de suporte para essas pessoas gerou uma estigmatização da população negra. Um outro ponto importante é a criminalização da capoeira, que intensificou ainda mais a repressão e o desenvolvimento de um estereótipo do negro e da negra como criminosos, olhar que foi reproduzido até os dias atuais. A capoeira, ao longo de séculos, tem sofrido e ainda sofre perseguições, atos de preconceito e criminalização pela sua condição original, nascida da população pobre e excluída socialmente. O ideal de branqueamento da população negra, difundida no final do século XIX até meados do século XX no Brasil, deixou sequelas na população até os dias atuais, pois foi internalizada por muitos brasileiros (MUNANGA, 2012).

A ideia da criação dos princípios da capoeira foi estabelecida justamente como intermédio para a promoção de diálogos acerca desses problemas sociais que infelizmente ainda fazem parte do nosso cotidiano, de mesmo modo tentando desconstruir olhares em relação a capoeira e o/a capoeirista, já que muitas vezes a capoeira não tem tanto espaço nas instituições formais, seja através dos conteúdos ou como esporte. Alguns desses princípios conversam com o estudo elaborado por Azoilda Trindade (2010) quando estabelece valores civilizatórios afrobrasileiros como forma de desenvolver uma conversa em relação às “Áfricas no Brasil”, a diversidade que foi implantada e preservada durante os anos de escravidão, até os dias atuais. Alguns desses valores são: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade. Aliamos esses dois pontos como instrumentos de conscientização em relação a identidade e a sua construção, o desenvolvimento de uma valorização própria, da coletividade e autonomia. Os princípios éticos afro-brasileiros foram construídos com a intenção de servirem como referência para as ações pedagógicas na escola.

2. METODOLOGIA

As ações pedagógicas na escola, assim como a construção dos princípios éticos afro-brasileiros, fundamentam-se no método “ativo” de Piaget (2011). A utilização de métodos “ativos” na educação baseia-se na ideia de que os conhecimentos não podem ser impostos de fora, mas devem ser redescobertos pelas crianças por meio da investigação e de uma atividade espontânea. Dentro de uma educação moral ativa a criança faz experiências morais e a escola constitui um meio para se fazer tais experiências. Outro ponto importante da escola ativa é o trabalho colaborativo, “pois, se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte” (PIAGET, 1996, p. 21). Os métodos “ativos” estimulam o autogoverno, que significa descobrir por si mesma, através da experiência, tanto os conteúdos das disciplinas, gramática, matemática, física, como o sentido da solidariedade, disciplina e responsabilidade. Na medida em que o trabalho provoca a iniciativa da criança, este se torna coletivo. Esse método coaduna com a perspectiva de Paulo Freire (1996), o qual



afirma que o professor deve respeitar a curiosidade, inquietude, linguagem do educando. Para Freire, a autonomia vai se constituindo na experiência de tomadas de decisões.

A pandemia de Covid-19, que ainda vem assolando o Brasil, levou as instituições de educação a se adaptarem a um formato diferente pela inviabilidade de realizar aglomerações. Assim, as reuniões para planejamento das atividades dos projetos e as ações pedagógicas na escola foram realizadas de forma remota, através de plataforma virtual. As reuniões de planejamento, pesquisa e construção de atividades ocorreram semanalmente com todos os integrantes que são: cinco estudantes de graduação, sendo três de Pedagogia (duas bolsistas e um voluntário), um estudante de História (participa como colaborador) e uma de Ciências Sociais (bolsista); uma professora colaboradora e uma professora coordenadora.

A escola também tem atravessado dificuldades ainda maiores do que na universidade, pois muitas crianças não conseguem acompanhar o ensino por também não conseguirem obter acesso aos recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto. As aulas dessas crianças estão sendo realizadas através de chamadas de vídeo por meio do WhatsApp.

Desenvolvemos alguns princípios relacionados à capoeira a partir dos nossos estudos sobre a sua história, somadas às experiências que possuem alguns membros do grupo por vivenciarem a capoeira. Assim, buscamos atrelar de modo similar ao nosso projeto como forma de ampliar e dialogar com os princípios já estabelecidos pelo grupo os valores civilizatórios afro-brasileiros formulados por Azoilda Trindade (2010). Vale ressaltar que o projeto encontra-se em andamento.

Os princípios foram sendo criados e desenvolvidos de maneira coletiva, com a participação de todo o grupo, levando em conta os estudos sobre a capoeira e as vivências de cada um com a capoeira, seja de maneira direta ou indireta. Cada princípio formulado foi discutido dentro do grupo, defendido a partir das leituras realizadas previamente. As discussões dentro do grupo são feitas sempre de forma a equalizar as relações, sem imposições hierárquicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, numa reunião de planejamento e estudo, cada integrante dos projetos levou suas sugestões de princípios. Após essa primeira reunião, uma pessoa ficou responsável por fazer uma síntese com todas as sugestões dadas na reunião, reunindo aquelas que foram aceitas pelo grupo. Nessa primeira síntese foram escritos 17 princípios, no entanto, o grupo achou que estava muito extenso e que havia muita repetição. A estratégia utilizada para reduzir o documento foi, individualmente e de forma sequencial, cada pessoa fazer uma avaliação e reformulação da escrita. Ao final, tivemos como resultado 12 princípios éticos que estavam relacionados aos valores afro-brasileiros que podem ser encontrados em várias manifestações afro-brasileiras. No entanto, especificamente, neste trabalho, estavam relacionados ao universo da capoeira. Segue abaixo os princípios formulados pela equipe, que estão diretamente relacionados a uma ética africana.

O primeiro princípio é "A capoeira como manifestação cultural de preservação da



memória oral e da ancestralidade afro-brasileira e africana”. A capoeira, como já mencionada, não é natural da África, foi desenvolvida a partir dos contatos dos escravos em solo brasileiro, mas que possui suas raízes africanas, e a sua existência e resistência só foi assegurada, entre outros motivos, pela transmissão oral. Conversando com os valores civilizatórios da *oralidade* e *ancestralidade*, propostos por Azoilda Trindade (2010), temos a noção de que nossa fala é carregada de marcas da nossa individualidade e ao mesmo tempo da nossa coletividade (cultura), nossas crenças e conhecimento em que a partir das nossas vivências e dos nossos contatos com o outro, conseguimos transmitir e perpetuar saberes e formas de ser. As histórias que são contadas e recontadas, através de símbolos e representações, produzem sentidos e constroem identidades. A partir dessas histórias, conecta-se o passado com o presente.

Hampaté Bâ (2010) afirma que na tradição oral africana existe uma ligação entre o homem e a palavra. O valor do testemunho é o mesmo valor do homem que o anuncia. A tradição oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação, mas como uma forma de preservação dos conhecimentos ancestrais. Abib (2004, p. 124, apud GE-EVERGHESE. 2013, p.35) traz a fala do Mestre Cobra mansa: “O mais importante nessa tradição é o hálito, é o que você está passando... a sua alma que você tá transmitindo”. A oralidade não é caracterizada apenas pela transmissão de ensinamentos, existe a crença de que se está perpetuando a vida e os ensinamentos de outras pessoas e deixando de mesmo modo um pouco de você, da sua essência, para aquelas pessoas que estão vivenciando aquele momento.

O segundo princípio é: “A capoeira como possibilidade de consciência corporal, ecológica, espiritual e política, através da compreensão da indissociabilidade do corpo, natureza e cultura”. Um dos valores a que esse princípio está relacionado é ao valor civilizatório *corporeidade* (TRINDADE, 2010), que é retratado por Cruz (2009) quando ressalta a consciência corporal como o sentir-se e entender-se, de maneira a reconhecer o corpo como essencial em todas as ações. É a partir do corpo que existimos, que somos e nos relacionamos com o mundo e a sociedade. Para a cultura africana, tem-se a ideia de que o corpo faz parte da natureza e que a partir disso o corpo é também a própria natureza, já que engloba em si todos os elementos existentes (CRUZ, 2009). A noção de corpo e identidade é muito importante na capoeira à medida que é por meio dele que existimos e que podemos guardar e transmitir culturas, além disso, a consciência corporal para a capoeira é indispensável, a noção de espaço, a ligação entre corpo e a natureza, o cuidado em relação aos movimentos para que durante o jogo não aconteçam acidentes, esse autoconhecimento é antes de tudo um instrumento de domínio pessoal, como colocado pelo Mestre Pastinha em seu livro (1988).

A consciência corporal auxilia no desenvolvimento de um estado de equilíbrio físico e emocional, em que o capoeirista desenvolve a calma e a frieza na hora de colocar-se, dentro e fora da roda. A capoeira é caracterizada também como espaço de educação não-formal, contribuindo para a formação de indivíduos politizados, seja por meio da música, dos contatos, do ouvir e do falar, de participar ativamente e colocar-se em questão e do jogo em si, contribuindo como uma forma de colocar em prática a democracia racial (WINCH, GINGELL, 2007).

O terceiro princípio é “A capoeira como resgate do senso de pertencimento comunitário, da circularidade e do valor de cooperação”. Neste princípio estão presentes dois valores civilizatórios, a *circularidade* e o *cooperativismo*. O senso de pertencimento e o

valor de cooperação são características históricas que datam desde o seu início, podemos perceber isso pela necessidade da criação de grupos sociais (gangues) que passaram a ser conhecidos como “maltas” durante o século XIX, que mesmo em meio a segregação, buscavam seu espaço na sociedade por meio da força (IPHAN, 2008).

Passando para os dias atuais, a capoeira continua a ser um instrumento de promoção desse senso de pertencimento e da noção dos valores que a cooperação e a circularidade trazem. A partir da circularidade temos a roda e o seu significado para a capoeira, onde esta simula o mundo. A circularidade traz o impulso para o movimento e para a coletividade. A roda é caracterizada pela interação com o outro, se não temos essa circularidade e união a roda perde a sua essência, perde sua energia (Axé) (GEEVERGHESE, 2013). A cultura negra é a cultura da coletividade, que implica cooperatividade. Existe a necessidade cada vez maior do desenvolvimento e da inserção de políticas sobre as diversidades étnico-raciais para o reconhecimento das identidades, e não de uma única identidade, a eurocêntrica. Ainda mais tratando-se do Brasil, um país que nasce e desenvolve-se a partir do encontro de muitos povos, que tiveram contribuição na construção da pluralidade de identidades que possuímos hoje. (SANTOS, 2013)

O quarto princípio é o seguinte: “A capoeira como expressão artística que se manifesta por meio da musicalidade, do movimento do corpo, do canto e do ritmo”. O projeto *A Cor da Cultura* com o caderno “Modos de ver” (2006, p.63), traz a seguinte afirmação: “Tudo que tem vida, axé, energia vital nos ensina” o axé na capoeira é ampliado por diversos fatores e em vários momentos: na roda, a união de pessoas que querem estar ali; na musicalidade e no canto. O axé acrescenta vida para o jogo, através das batidas e das canções que contam histórias de grandes personagens da capoeira, de momentos importantes e dos próprios mestres que ali estão, também como uma forma de perpetuar os conhecimentos e a vida, onde o corpo segue o ritmo da música, de forma a se completarem, fazendo parte da chamada ritualística da capoeira (GEEVERGHESE, 2013).

Nosso quinto princípio é “A capoeira como manifestação cultural que estimula uma organização hierárquica democrática, respeitando e valorizando a sabedoria e a experiência dos mais velhos”. Ao longo da nossa história, várias culturas em diferentes momentos associavam e deixavam sob a responsabilidade de alguém a instrução. Essa pessoa era responsável pela tarefa de perpetuar os ensinamentos de uma geração para outra. “*Já faz cem anos, que Mestre Bimba nasceu, mas a herança, que ele pra nós deixou, nem mesmo o tempo que passou pode apagar sua história*” no trecho da música do cantador Boa Voz (Grupo ABADÁ CAPOEIRA), intitulada “cem anos de Mestre Bimba”, percebe-se a importância dessa posição do mestre e a importância da sua mediação na propagação desses saberes, bem como a importância e o peso cultural que possui. Mais uma vez ressalta-se o valor civilizatório da *oralidade*.

Vê-se também a importância dessa hierarquia democrática ressaltada pelo Mestre Pastinha (IPHAN, 2008) no seu centro de capoeira angola. Pastinha enfatiza a divisão de tarefas pensando na singularidade e na participação de cada um como essencial para o andamento de tudo. A hierarquia democrática, portanto, está ligada aos valores *cooperativismo, comunitarismo e ancestralidade*. Essas relações de respeito mútuo e cooperação vão de encontro com as relações unilaterais que vivemos cotidianamente, nas quais apenas se obedecem a ordens, sem levar em conta as trocas de saberes e experiências.

O sexto princípio é “A capoeira como defesa e estímulo às singularidades e às dife-



renças; luta por liberdade através da responsabilidade perante a vida e na relação com o outro". A capoeira como *locus* social é um ambiente que abraça e potencializa as relações interindividuais, criando ao mesmo tempo uma coletividade baseada nessas relações que são desenvolvidas a partir do respeito e da afetividade. Mestre Pastinha citado em um trecho do dossiê elaborado pelo IPHAN (2008) afirma um pouco dessa ideia da diversidade em um jogo com golpes e movimentos pré-estabelecidos "Seus treinos não visam uma repetição dos exercícios, mas uma expressão de estilos próprios". A capoeira contém regras, movimentos e golpes já estabelecidos, mas a singularidade, a individualidade e a mística são desenvolvidas a partir das especificidades de cada um durante o jogo, sendo caracterizada como um espaço que ao mesmo tempo que pensa no coletivo, respeita as individualidades e a maneira de se expressar dos integrantes. Além disso, a capoeira é democrática e inclusiva, aceita todas as pessoas, sem distinção de cor, gênero, classe social, idade ou capacidade física.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho contribui para o entendimento de que a participação da cultura africana não se limita apenas a dança, a culinária e ao cabelo, mas que também tem participação no desenvolvimento da ciência, da moral e da ética, de modo a promover uma sociedade mais crítica, tolerante e inclusiva. Müller e Santos (2013, p. 91) afirmam que "aceitar a pluralidade é reconhecer e difundir a singularidade e diferença e, deste modo, a escola deve construir e praticar uma pedagogia antirracista que contemple de forma igualitária as diversidades, negando exclusões e desigualdades", apoiados na ideia de quanto maior for o alcance da educação, maior será a influência e participação de sujeitos que antes não tinham visibilidade e espaço nos sistemas de ensino (GOMES, 2012). Portanto, construir princípios éticos da capoeira, compreendendo o reconhecimento da capoeira como um forte instrumento para aprendizagens múltiplas nas escolas, pode ajudar o professor e toda a comunidade escolar a construir uma educação antirracista.

A capoeira como ferramenta potencial de desenvolvimento de todas as dimensões do ser, possibilita trabalhar a consciência corporal, a musicalidade, a socialização, resgatar autoestima, trabalhar a diversidade dentro da escola, as relações de gênero, o respeito ao meio ambiente, o respeito aos mais velhos, desenvolver disciplina e limites, estimular a cooperação e o comunitarismo, valorizar a cultura popular, a cultura afro-brasileira e as artes em geral. Ou seja, inserir a capoeira nas escolas com uma perspectiva ampliada e multidisciplinar, não apenas como uma educação física, pode auxiliar a escola a desenvolver uma formação ética e moral das crianças e adolescentes, estabelecendo uma educação antirracista, solidária e democrática.

A Lei 10.639/2010 que estabelece a obrigatoriedade de temáticas que abordem o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2010), é uma porta que se abriu para se colocar em prática tais proposições abordadas nesse trabalho. No entanto, sabe-se que mesmo garantido por lei nem sempre essas temáticas são abordadas e direcionadas de maneira a promover o entendimento de que não vivemos em uma sociedade padronizada, mas sim em ambientes onde existe uma pluralidade de etnias com uma diversidade de culturas e histórias, que fizeram e fazem parte da construção nacional.



Através da criação dos princípios éticos da capoeira, procurou-se levar para a escola não só a história de pessoas e de um movimento que foram responsáveis por perpetuar a sua cultura, sua vida, seu corpo e sua fala ao longo de tantos anos até os dias atuais, mas também de levar uma maior compreensão da capoeira como ferramenta pedagógica para uma formação ética e moral efetiva nas escolas. Pode-se demonstrar que a história não é contada apenas partindo de uma única visão, a história é construída todos os dias por todos as pessoas. A necessidade de representatividade dentro da educação formal para a construção da valorização das singularidades e coletividades é algo imprescindível para que se possa lutar também pela igualdade. Essa ideia é expressa por Gomes (2012, p.3): “quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes inviabilizados ou desconsiderados sujeitos de conhecimento”.

A capoeira nesse ponto, junto com os princípios desenvolvidos, passa a ser utilizados como articuladores para a promoção de discussões e vivências acerca das relações cotidianas em que estamos envolvidos, como forma de fomentar o desenvolvimento de uma educação antirracista que pense também no desenvolvimento e na amplificação das singularidades dos alunos. É uma maneira de desenvolver a noção de corporeidade, não apenas valorizando um tipo de corpo, mas todos os corpos, independente das suas diferenças, com o entendimento de que os corpos, assim como a natureza, são repletos de energia (axé) e vida e que por isso precisam ser cultivados. Ressalta-se também, portanto, a importância da participação no processo da criação do pensamento científico, para o desenvolvimento da criticidade e de uma educação mais justa.

Referências

A COR DA CULTURA. **Modos de Fazer**: Caderno de Atividades, Saberes e Fazeres. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

A COR DA CULTURA. **Modos de Ver**: Caderno de Textos, Saberes e Fazeres. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

CRUZ, Norval Batista. **Consciência Corporal e Ancestralidade Africana**: Conceitos Sociopoéticos Produzidos por Pessoas de Santo. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. – 69. Ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEEVERGHESE, Manoj. **O valor educativo da capoeira**. Brasília: Universidade de Brasília Faculdade de Educação, 2013.

GOMES, Nilma. **Relações Etnico-Raciais**, Educação e Descolonização dos Currículos. Minas Gerais: Currículo sem Fronteiras, 2012.

IPHAN, Dossiê “**Roda de capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira.**” Brasília: Livro de Registro das Formas de Expressão, 2008.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org). **Relações Étnico-**



-raciais e Diversidade. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense. 2013. Disponível em: <<http://www.editora.uff.br/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

MUNANGA, K. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente:** um racismo ao avesso? Publicado em: Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.–out. • p. 06-14 / 2012.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, Identidade e Gênero:** Ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira Angola.** 3. ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PIAGET, Jean. **Os Procedimentos da Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SANTOS, Jorge. Et al. **Relações Étnico-raciais e Diversidade.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense. 2013. Disponível em: <http://www.editora.uff.br/>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

TRINDADE, Azoilda. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2010.

WINCH, Christopher. GINGELL, John. **Democracia Racial e a Capoeira:** Dilemas e Desafios na Sociedade Brasileira. São Paulo, 2007.



CAPÍTULO 12

PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

COMMERCIALIZATION PROCESS IN BRAZILIAN PRIVATE HIGHER
EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN THE PEDAGOGY COURSE

Fernando Silva Martins

Resumo

Os dados quantitativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que o ensino superior brasileiro está concentrado no setor privado, onde é realizada, majoritariamente, a formação de pedagogos. Possui características mercantilizadas, sobretudo, nas instituições privadas com fins lucrativos. Assim, a pesquisa em andamento investiga quais as características do professor universitário formado em instituição de ensino superior (IES) privada com fins lucrativos, e como ele avalia seu trabalho como formador de professores no curso de Pedagogia, em instituição com as mesmas características. A metodologia é empírica e o referencial teórico baseado em Bourdieu e Dubar. Como resultado parcial, percebe-se características desses profissionais e a influência da mercantilização na sua autonomia docente, quando avaliam o seu trabalho.

Palavras-chave: Ensino Superior, Mercantilização, Pedagogia; Professor Universitário.

Abstract

Quantitative data from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) show that Brazilian higher education is concentrated in the private sector, where the training of pedagogues is mostly carried out. It has commodified characteristics, above all, in private for-profit institutions. Thus, the ongoing research investigates the characteristics of university professors trained in a private for-profit higher education institution (IES), and how they evaluate their work as a teacher trainer in the Pedagogy course, in an institution with the same characteristics. The methodology is empirical and the theoretical framework based on Bourdieu and Dubar. As a partial result, one can see the characteristics of these professionals and the influence of commodification on their teaching autonomy, when they evaluate their work.

Keywords: Higher Education, Mercantilization, Pedagogy, University Professor.



1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ainda em andamento, demonstra, conforme os dados quantitativos do INEP (BRASIL, 2019), que o ensino superior brasileiro está concentrado no setor privado, onde vem sendo realizada, majoritariamente, a formação de professores no curso de Pedagogia. Possui características mercantilizadas (RODRIGUES, 2007; BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017), sobretudo, nas instituições privadas com fins lucrativos. Objetiva-se assim, caracterizar o professor universitário, formado em instituição de ensino superior (IES) privada com fins lucrativos, que atua ou atuou no curso de Pedagogia em uma IES privada com fins lucrativos, na cidade de São Paulo e leva em conta, também, a avaliação que esse profissional, como formador de professores, faz do seu próprio trabalho, nesse cenário.

E ainda, verificar: a mercantilização do ensino superior brasileiro nesse ambiente; a partir da entrevista, a perspectiva social e cultural do professor universitário de IES privada com fins lucrativos; as condições de trabalho desse profissional e como elas impactam sua autonomia profissional no curso de Pedagogia. Considera-se também, que a socialização secundária das crianças acontece, em grande parte, na instituição escolar, onde ingressam cada vez mais cedo, devido à inserção de seus pais no mercado de trabalho, o que demanda profissionais, ou seja, pedagogos, preparados para recebê-los (MARIN, 2012).

A metodologia é empírica, com dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista, semiestruturados, aplicados aos professores, sujeitos desta pesquisa, com a intenção de caracterizá-los e ainda construir uma análise quantitativa e qualitativa mais ampla das consequências da mercantilização do ensino superior privado brasileiro na formação de professores no curso de Pedagogia, a partir da perspectiva do sujeito. A análise dos dados utiliza o referencial teórico de Dubar (trajetórias sociais e educacionais) e Bourdieu (capital cultural, econômico e social). Como resultado parcial, percebe-se características desses profissionais e a influência da mercantilização na sua autonomia docente, quando avaliam o seu trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019), em 2018 do total de vagas (13.529.101) em cursos de graduação, 93,8% (12.693.532) foram ofertadas pela rede privada e 6,2% (835.569) pela rede pública. No entanto, foram preenchidas apenas 27,14% (3.445.935) das vagas, sendo 83,1% (2.864.999) na rede privada e 16,9% (580.936) na pública.

Do total de instituições de ensino superior (IES) que em 2018 era de 2.537, tínhamos 88,2% delas pertencentes ao setor privado, ou seja, 2.238, contra 299 públicas. Essas instituições se organizavam academicamente em universidades (92), centro universitários (217) e faculdades (1.929), que representam 86,2% das IES privadas (BRASIL, 2019).



O número de alunos, que em 2018 chegou a mais de 6,3 milhões no setor privado, representou uma participação maior do que 75% no sistema de educação superior, ou seja, de cada quatro estudantes de graduação, três frequentavam uma instituição privada (BRASIL, 2019).

Com base ainda no Censo da Educação Superior e da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019), constata-se que nos 10 maiores cursos de graduação em 2018, mais de 90% das matrículas de alunos que cursavam Pedagogia, foram realizadas em IES privadas e mais de 67% das matrículas em cursos a distância (EAD). O curso de Pedagogia é o segundo em número de matrículas, ultrapassado apenas pelo curso de Direito e o primeiro entre as Licenciaturas em 2018 com 747.511 matrículas, muito acima do segundo lugar, que é a licenciatura em Educação Física, com 168.153 matrículas (BRASIL, 2019).

Havia 181,9 mil escolas de educação básica e 2,2 milhões de professores nesse nível de ensino, sendo que 1.352.777 docentes atuavam na educação infantil e nos anos iniciais (BRASIL, 2019). Verifica-se também que na docência superior, devido ao número reduzido de instituições públicas, regulações como concursos públicos para o ingresso, além da titularidade exigida, mais da metade dos professores universitários iniciam suas carreiras em instituições privadas (GATTI et al, 2019).

Na perspectiva de autores como Rodrigues (2007), Bianchetti e Sguissardi (2017), algumas IES privadas, em linhas gerais as particulares com fins lucrativos, se põem à mercê de práticas de mercado e oferecem serviços educacionais, muitas vezes a preços baixos, mas com pouca ou duvidosa qualidade. Outra parte oferta cursos com mais qualidade, mas, com custos elevados, acessíveis a uma pequena parcela da sociedade. Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 89) afirmam: “Esta decisão, comum nas estratégias das empresas comerciais, ao ser aplicada à venda e compra de um produto chamado ‘educação/ensino’, transforma esse ‘produto’ em mercadoria/*commodity*, levando ao paroxismo a expressão ‘mercantilização da educação’”. Neste sentido, Waizbort (2015) afirma que, o ensino superior, vai perdendo seu caráter de importância histórica, sobretudo, quando pensamos a universidade e acaba sendo visto apenas como uma IES que forma, ou melhor, diploma para atender às demandas da indústria e do mercado, o que afeta diretamente os cursos de formação de professores, aqui, em particular o curso de Pedagogia.

Segundo Gatti et al (2019), esse cenário também revela a formação que vem ocorrendo e já não atende aos desafios contemporâneos que esse nível de ensino demanda, sobretudo, na perspectiva social em que deve acontecer, o que conduz à fragmentação do próprio estágio, fundamental para a consolidação das práticas docentes do futuro profissional. Essa situação permite com que as IES possam “fazer escolhas e dirigir essa formação com aspectos que seleciona, mas a identidade desse curso fica problemática devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas” (GATTI et al, 2019, p. 30).

Para as autoras, o curso deve buscar um eixo de formação que contemple “a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo” (p. 13). Falta um aprofundamento dos conteúdos nos cursos de Pedagogia e permanece um padrão tecnicista, que separa teoria e prática, o saber e o fazer, desconsiderando sua função social e a prática pedagógica, fundamentais para o futuro pedagogo. Sua identidade e sua formação tornam-se fragmentadas, principalmente, com a introdução de uma “agenda neoliberal” e com as reconfigurações que vem ocorrendo no ensino superior, sobretudo, nas instituições privadas o que também afeta a organização

do Estado e as políticas públicas para a educação (GATTI, et al, 2019).

Nesse sentido, o Estado tendência para uma reconfiguração/reformulação do ensino superior a partir de orientações ditadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Como consequências vê-se um grande envolvimento do Estado no ensino superior, além dessas reconfigurações condizerem com a falta de equidade e qualidade no ensino ofertado. Não há uma preocupação com a pesquisa e com um conhecimento real e concreto, criam uma situação alienante, que secundariza o ensino em uma dimensão essencial na formação humana relevando-o à técnica e à preparação para o mercado de trabalho (SCHEIBE, 2000).

Pelos dados levantados, nota-se que nesse ambiente se formarão a maioria dos profissionais que atuarão na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, ou seja, que acompanharão às crianças na continuidade do seu processo de socialização e, conseqüentemente, seu primeiro contato com a instituição escolar, portanto, um momento importante da trajetória educacional e de vida. Para Marin (2012), os mecanismos de socialização primária, que acontecem na primeira infância, no âmbito da família estão sujeitos às mudanças, como a inserção da criança em creches ainda bebês e ressalta que a socialização secundária que acontece fora da família, ocorre, sobretudo, no ambiente escolar. A formação desses profissionais não deve englobar apenas uma série de etapas, mas também levar em consideração seus processos de socialização anteriores, assim como aqueles que desenvolverão na escola, proporcionarão e estarão envolvidos (MARIN, 2012).

A ação socializadora da escola sobre os professores também reflete sobre suas práticas e pode intensificar a ideia sobre a docência que possuem, sendo necessário fazer uma releitura da sua memória educativa, para que não reproduzam ações que vivenciaram enquanto alunos. A escola não pode ser vista como um “depósito de crianças”, pois muitas vezes é designada como um local de controle, que prepara desde a mais tenra idade para a vida adulta, quando se refere à socialização das crianças e suas relações com o trabalho e suas famílias. A escola tem uma carga moral, é parte do processo, tem práticas carregadas de leituras morais que influenciarão não só na socialização, mas na educação e na vida de uma criança de maneira geral, o que faz com que a formação do profissional que atua no seu espaço, seja de suma importância (MARIN, 2012).

O desafio de iniciar a carreira docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais com a formação que vem ocorrendo nos cursos de licenciatura, sobretudo, nas IES privadas com fins lucrativos, pode afetar ainda mais esse processo que já vem carregado de certa tensão, considerando também um ambiente escolar, que é diverso e dinâmico (GATTI et al, 2019).

Assim, surge o problema de pesquisa: quais as características culturais, educacionais e socioeconômicas do professor universitário formado em IES privada com fins lucrativos, e como ele avalia seu trabalho como formador de professores no curso de Pedagogia, nesse cenário?



2.1. Procedimentos

Quanto aos procedimentos que direcionaram ao processo de análise e posterior discussão dos dados nesta investigação, iniciamos encaminhando o Projeto de pesquisa para o Comitê de Ética da Universidade e seu registro foi aprovado na Plataforma Brasil, em 31/12/2020. Foi solicitado aos sujeitos que responderam ao questionário e posteriormente participaram da entrevista, entre os meses de fevereiro e março de 2021, a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além dos devidos esclarecimentos no momento da entrevista.

Os dados foram coletados com base na pesquisa sociológica, que apesar de poder ser feita de diversas formas, está sempre baseada em um modelo teórico. Segundo Thiollent (1985), na pesquisa sociológica “seus objetivos são científicos, isto quer dizer, definidos em função da relevância que tem dentro das problemáticas ou das tradições teóricas da sociologia” (p. 38). Thiollent (1985) considera ainda, que a pesquisa empírica nos aproxima e proporciona um contato efetivo com os sujeitos envolvidos no problema investigado, por isso optamos pela pesquisa empírica e a utilização dos instrumentos aplicados aos professores, sujeitos da investigação.

O questionário foi elaborado com perguntas relacionadas ao problema da pesquisa, em uma perspectiva interrogativa. O seu objetivo foi caracterizar socioeconomicamente e culturalmente os professores e a entrevista teve como objetivo esclarecer de forma mais profunda como o professor se vê na IES superior privado com fins lucrativos e como avalia sua responsabilidade na formação de professores, nas condições materiais, nas quais desenvolve seu trabalho. A pesquisa não teve como objetivo trabalhar com amostragem, mas com um grupo de professores, conforme as condições de acesso às IES.

Entre os itens que constaram no questionário ou entrevista, destacamos: formação acadêmica até a graduação e pós-graduação, em instituição pública, privada, mista; nível acadêmico (Especialista, Mestrado, Doutorado); regime de trabalho (integral, parcial, horista); informações pessoais e renda; escolaridade e profissão dos pais; se exerce outra atividade além da docência; porque a escolha da instituição privada e não pública; como entende a mercantilização do ensino superior privado; se leciona em mais de um curso ou instituição; meio de locomoção até a instituição; formação continuada (atualização acadêmica); desafio da docência no seu ambiente de trabalho; se possui uma segunda graduação; processo de autonomia.

O questionário semiestruturado com 31 perguntas que identificassem aspectos referentes ao capital cultural, econômico e social dos professores, devido a pandemia da COVID-19, foi enviado por e-mail, para 11 professores de uma mesma IES privado com fins lucrativos. Dos 11 professores contatados, apenas sete estavam dentro do perfil determinado, ou seja, cursaram suas graduações em IES privada com fins lucrativos e lecionam ou lecionaram no curso de Pedagogia, sendo que seis deles fazem parte desta caracterização, de acordo com a ordem de resposta. O convite para a entrevista foi enviado por e-mail para esses seis primeiros professores que responderam ao questionário e estavam dentro do perfil da pesquisa, sendo que todos trabalham na mesma IES.

As entrevistas com 14 perguntas semiestruturadas, foram realizadas online, também devido a pandemia da COVID-19, através do aplicativo Google Meet e tiveram o áudio



gravado, conforme previsto no TCLE. Em seguida, foram transcritas e organizadas (primeira parte) para a posterior análise dos dados, buscando relacionar as respostas das entrevistas com o referencial teórico.

2.2 Discussões e resultados parciais

Como discussões e resultados parciais, verificamos, conforme Bianchetti e Sguissardi (2017), que a realidade do ensino superior privado no Brasil é o reflexo das “facilidades” do setor, reconhecidas, sobretudo, nos incentivos públicos e na expansão desenfreada das IES privadas, com destaque para as instituições com fins lucrativos e chamadas de privado-mercantis. É possível ter “a dimensão de como a perspectiva de mercado está presidindo o processo de ampliação do número de instituições – sejam novas ou resultantes de fusões, aquisições etc. – e do aumento quantitativo de estudantes universitários” (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 76).

Nesse sentido, de acordo com o que se verifica pelos números de instituições, vagas ofertadas e matrículas, para Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 82) “o sistema privado é acometido de elefantíase, enquanto o sistema público também se expande, mas em proporção que sequer se aproxima da do privado”. Em consonância com as ideias elaboradas por Harvey (2014a) e Boito Jr (1999), acreditamos que esse processo se torna ainda mais complexo quando o país está imerso em uma política neoliberal, que aposta na educação como forma de solução dos problemas sociais, mas que ao mesmo tempo se pauta por uma perspectiva de Estado mínimo, que corta gastos públicos destinados às classes populares e ameaça direitos sociais conquistados.

O perfil dos sujeitos foi traçado a partir dos dados levantados e analisados, relacionando-os com referencial teórico empregado na pesquisa, que aponta para professores que tiveram sua trajetória escolar básica na escola pública; seus pais, em geral, têm pouca escolarização e não dispunham de recursos financeiros para arcar com a formação dos filhos em uma IES privada. Esses professores pagaram a IES privada com o salário de trabalhos desempenhados na época da graduação. São, portanto, oriundos de uma classe média com poucos recursos econômicos, culturais e sociais, mas que buscaram, através de suas trajetórias educacionais, adquirir esses capitais. Percebe-se, assim, como as histórias de vida e trajetórias educacionais dos sujeitos estudados refletem o cenário do ensino superior privado brasileiro apresentado, presente em muitas instituições com fins lucrativos.

Segundo Dubar (1998), as trajetórias dos sujeitos nos trouxeram informações relevantes, em perspectiva tanto objetiva como subjetiva, que muitas vezes revelam os processos de constituição de formas identitárias heterogêneas, frequentemente moldadas pelas instituições pelas quais passa o sujeito, pelas posições sociais que ele ocupa ou por sua própria família. Nesse ponto, cabe ressaltar que nos ativemos mais aos processos institucionais do que aos biográficos. Em que se pese a ciência que temos de que o sujeito é tudo aquilo que sua trajetória lhe trouxe, explorar mais a fundo a história de vida, um caminho repleto de intercorrências, demandaria outro tipo de análise, conforme Bourdieu (2006).



Quanto à avaliação que o professor faz do próprio trabalho realizado em IES privada com fins lucrativos, apesar de termos assegurado o sigilo da pesquisa, notamos que algumas informações não foram totalmente disponibilizadas por completo. Entendemos que isso se deve, principalmente, à preservação do emprego, mas o fato também coaduna com a perspectiva de que algumas informações podem ser intencionalmente “evitadas” no discurso do sujeito a respeito de si mesmo (BOURDIEU, 2006). Ainda assim, alguns traços observados apontaram para certas possibilidades e conclusões.

Os trabalhos de Boito Jr (1999) e de Rodrigues (2007) permitem afirmar que a instituição pesquisada está notoriamente inserida no âmbito das IES privadas com fins lucrativos e que, conseqüentemente, segue os moldes dessas instituições. Os sujeitos ponderam que, apesar de sua formação nem sempre adequar-se à disciplina que ministram, e que precisam de mais investimentos por parte da instituição para exercerem a docência com maior congruência, entregam seu melhor, cientes de que, mesmo não sendo o ideal, é o possível.

Dentro das análises efetuadas, alguns elementos se interseccionam, demandando do estudo uma separação entre eles, sobretudo, quanto ao papel do aluno e ao da instituição, de modo que a análise possibilitasse um melhor entendimento a respeito da autonomia de trabalho nesse ambiente. O papel do aluno pode influenciar não só no modo como o professor tem seu trabalho avaliado, mas conseqüentemente em sua autonomia profissional. Os professores entendem que seu trabalho também é resultado das limitações que muitas vezes os alunos impõem a si mesmos, ante a “necessidade” mercadológica do diploma. Por outro lado, a instituição “não quer perder o aluno”, mas também não oferece uma biblioteca adequada ou realiza ações que incentivem e divulguem a leitura, por exemplo, o que faz que essa relação seja, muitas vezes, conflitante.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

Como considerações finais parciais, verificamos que nesse cenário mercantilizado os professores se frustram, pois sabem da importância da formação de profissionais no curso de Pedagogia. Eles se esforçam, mas com frequência esbarram nas limitações impostas pelos interesses da instituição, que se pauta pelo “lucro” mercadológico. São profissionais que demandam atenção e como relatado, encontram-se “sozinhos” e, assim, não conseguem dar muitos passos. Conforme apontam Gatti et al (2019), precisam de apoio para o exercício das suas atividades, principalmente em um cenário mercantilizado, já que em linhas gerais percebe-se que “é precário o reconhecimento do formador como figura essencial no desenvolvimento dos licenciandos, o seu fazer docente nas licenciaturas, os conhecimentos que estão na base da docência e a sua formação e constituição profissional” (p. 317), o que nos remete à uma complexidade maior que envolve a própria estrutura da Educação, como um todo.

No entanto, pode-se afirmar que todos os sujeitos dessa pesquisa são professores responsáveis e conscientes do trabalho que fazem, dentro das condições que são permitidas pela instituição. Entendem as especificidades que a docência no curso de Pedagogia exige. Trazem aspectos culturais e sociais das suas trajetórias objetivas e até mesmo subjetiva e levam essas experiências para a sala de aula, entendendo também que esses



aspectos são frutos das suas origens e o que foi construído nas suas trajetórias. São profissionais que se veem absorvidos pela mercantilização do ensino superior privado, atrelado à política e à ideologia neoliberal, que conforme aponta Rodrigues (2007), fazem do ensino uma educação-mercadoria e uma mercadoria-educação, ou seja, a mercadoria se corporifica no espaço da formação humana.

É importante lembrar o controle técnico, conforme apontado por Apple (2001), fruto da ideologia capitalista, que desqualifica o trabalho e o requalifica de acordo com os seus interesses, principalmente através da forma curricular, produzindo o isolamento do professor. O que pode ser percebido, por exemplo, quando a instituição impõe o currículo a ser seguido, deixando de estimular a discussão e a interação entre os professores. Com base na bibliografia que orienta este trabalho, mencionada até, e a ela acrescentando os apontamentos de Gatti et al (2019), podemos afirmar que tudo isso são características da mercantilização do ensino superior privado no Brasil, resguardadas pela ideologia e pela política neoliberal, que tratam a educação a partir de critérios comerciais, em detrimento de uma formação mais humanizada, sobretudo, no curso de Pedagogia.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução: João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.) **Usos & abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BRASIL. INEP. **Censo da Educação básica 2018** – notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 14 out 2020.
- BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2018** – notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 25 abr. 2020.
- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, nº. 62, pp. 13-30, 1998.
- GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.
- MARIN, Alda Junqueira. Perspectivas analíticas sobre a docência na escola. **Educação & Linguagem**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v.15, n. 26, jul-dez/2012, p. 19-34.
- RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SCHEIBE, Leda. Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social & enquete operária**. 4. ed. São



CAPÍTULO 12

Paulo: Polis, 1985. (Coleção Teoria e História 6).

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, nº 2, pp. 45-74, 2015.





CAPÍTULO 13

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: UMA CONQUISTA SOCIAL E POLÍTICA

INDIGENOUS INTERCULTURAL LICENSING: A SOCIAL AND POLITICAL
CONQUEST

Cibeli Gonçalves Cardozo

Resumo

Na atualidade ainda lecionam em escolas indígenas professores sem formação em nível superior, submetidos às formações continuadas ou ao magistério indígena, muitos desses professores ingressaram na docência reproduzindo os ensinamentos recebidos durante sua escolarização. Fato que nos leva a reflexão do quão importante foi e é para os indígenas a criação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil, nos fazendo acreditar que a discussão em torno da educação escolar indígena não deve limitar-se apenas à educação básica, mas contemplar o ensino superior, uma forma de descolonizar a educação, formando professores aptos a trabalhar a interculturalidade em suas escolas. A oferta dos cursos de Licenciatura Indígena só foi possível após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que possibilitou a aprovação de diferentes documentos, como veremos neste artigo. Antes da criação dos cursos de Licenciatura, os indígenas disputavam vagas em cursos superiores, mas competiam por igual com os demais candidatos, levando-os a exclusão. Desta forma, sabendo que é possível o ingresso de indígenas nas universidades, nossa reflexão se assenta em como a universidade organizou o currículo de seus cursos para atender essa população, portanto, apresentaremos um retrocesso histórico do ensino superior indígena e uma entrevista realizada com dois indígenas egressos do curso de Licenciatura Indígena “Teko Arandu” de Dourados no Mato Grosso do Sul e assim compreendermos a importância da academia para cada um deles.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas. Ensino Superior. Políticas de Ensino Superior Indígena.

1. INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil carrega marcas profundas do colonialismo. Em 1459, quando os portugueses descobriram o país se depararam com diferentes povos nativos, todos possuidores de cultura e tradições próprias, atraídos pelas riquezas naturais do país, os colonizadores os ignoraram e através da educação escolar encontraram uma alternativa para promover a aculturação, submetendo-os a uma nova língua, crença e uma nova educação.

De 1500 até 1988 a educação escolar sofreu diversas transformações, mas nenhuma das transformações beneficiaram os indígenas, o objetivo dos governantes era nacionalizá-los e integrá-los a sociedade não indígena. Insatisfeitos com a invisibilidade e a exclusão, grupos indígenas passaram a se organizar através de movimentos sociais. Fortalecidos na década de 70 e 80 as lutas se intensificaram e se materializaram em direitos através da aprovação da Constituição Federal de 1988.

Antes da aprovação da CF de 1988 já existiam no país professores indígenas e “grande parte dos professores indígenas iniciou suas atividades na docência antes mesmo de receber uma formação específica e, muitas vezes, a sua referência de professor e trabalho eram dos professores não índios” (BETTIOL e LEITE, p.12832), dando sequência a um modelo de ensino eurocêntrico e excludente.



Com a Constituição Federal de 1988 surgem novas perspectivas, tanto para a educação básica como para o ensino superior, pois foi percebido que havia necessidade de capacitar e formar professores capazes de romper com o modelo de ensino predominante e atuar de acordo com os artigos constitucionais. Devido essa necessidade, e, por meio da pressão de grupos indígenas, foi então aprovada a criação de cursos de Licenciatura Indígena no Brasil.

2. LEGISLAÇÕES QUE VERSAM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A Constituição Federal de 1988 declarou através do art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O documento estabelece a educação como direito de todos e não especifica o nível de ensino, contemplando tanto o básico como o superior. O debate acerca da formação específica de professores, “não é uma reivindicação somente dos professores, mas de toda a comunidade, uma vez que até princípios do século XXI, muitos professores não possuíam formação superior ou magistério e alguns nem sequer haviam concluído o ensino básico” (TEIXEIRA E LANA, 2012, p.132-133).

Insatisfeitos com o processo de dominação a que estavam submetidos e com o modelo de ensino negacionista, os indígenas entenderam que para romper com a colonialidade era preciso capacitar seus professores. Teixeira e Lana (2012, p. 133) esclarecem que a “a temática da formação de professores indígenas ganha cada vez mais força nas pautas de atuação do movimento indígena do país, na medida em que se percebe sua importância para a construção de escolas que se pretendam realmente indígenas”, já não bastava ter escolas, era preciso que nas escolas tivessem profissionais indígenas qualificados e comprometidos com o interesse dos seus povos

A Constituição Federal de 1988 através do art.210 §2º proporcionou aos indígenas a possibilidade de assumirem a sala de aula, declarando que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, tornando essencial a contratação de professores indígenas, devido domínio da língua e dos conhecimentos inerentes a sua cultura. Até 1991 os assuntos relacionados à educação escolar indígena eram exclusivos da FUNAI, porém em 4 de fevereiro de 1991, foi aprovado o Decreto nº 26, que delegou a responsabilidade sobre a educação indígena ao Ministério da Educação, não excluiu a FUNAI da participação, devendo-a ser ouvida. Através da Portaria Interministerial nº 559/91 que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, foi determinado no art. 07 que:

Os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas. § 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas. § 2.º. É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes.



Reconhecendo a necessidade de capacitar os profissionais da educação escolar indígena, a portaria interministerial foi extremamente importante, pois determinou a capacitação daqueles que já atuavam, a formação de novos professores e a especialização de recursos humanos. Seguindo essa mesma linha a Resolução 03/99 declarou no art. 6 e 7:

A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu as diretrizes, os objetivos e as metas a serem atingidas pelas instituições de ensino num período de 10 anos. O documento reservou um capítulo para tratar da educação escolar indígena e, um dos objetivos e metas foi "instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério".

Para Grupioni (2001, p.59) "no plano da formação do professor para a escola indígena, bilíngue e intercultural, é fundamental a formação de professores índios, o que exige cursos específicos de qualificação", daí a necessidade dessa formação ser realizada através de cursos específicos, voltados para a capacitação e formação de professores indígenas, que lecionam em escolas indígenas.

Sobre o programa de Magistério Indígena, Grupioni (2003, p.25) esclarece:

Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. Vai daí que tais programas contemplam não apenas a formação para o exercício profissional em serviço, mas também o aprimoramento da escolarização formal de seus participantes. Sendo assim, os currículos dos Cursos de Formação para o Magistério Indígena são bastante extensos.

As Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, sugere que toda a equipe das escolas indígenas seja composta por indígenas, que atuem sob a perspectiva intercultural, que tenham aulas bilíngues e que sejam diferenciadas, só assim será possível superar o pensamento colonial e romper com as metodologias tradicionais de ensino, aplicando métodos próprios de aprendizagens, ultrapassando os muros da escola e utilizando o território como fonte conhecimento.

Visando contemplar os indígenas com uma formação em nível superior, foi criado pelo MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a secretaria almeja uma educação escolar indígena com qualidade através, através: 1. Formação



Inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena), ou seja, capacitação daqueles que já lecionam e 2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – Licenciaturas Interculturais, cria as Licenciaturas Indígenas. A criação das Licenciaturas Indígenas possibilitou o ingresso de indígenas no ensino superior, pois não havia no Brasil nenhum curso de licenciatura construído e pensado exclusivamente para eles. Portanto, foi criado o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), que tem como objetivo e ações, segundo MEC (2021, s/p):

Objetivo: Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Ações: Habilitar professores indígenas para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2015 foi aprovada a Resolução nº 1, de 7 de janeiro que no art. 3º apresenta os objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:

I - Formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - Desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - Fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - Promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; VI - Promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

O art.4º da mesma resolução declara:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. Art.5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.



Outros documentos que fazem referência a formação de professores indígenas, foram aprovados, citamos: Parecer CNE/CP n.º 10, de 11 de março de 2002 - Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário e o Parecer CNE/CP n.º 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

Atualmente existem mais de 20 cursos de licenciatura indígena espalhados pelo Brasil, sendo pioneira a UNEMAT, em 2001, já que a formação de professores indígenas além de necessário é essencial, pois “a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012).

Além da possibilidade de ingressarem em cursos de licenciatura indígena, os mesmos também foram contemplados com a Lei n.º 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais. A Lei das Cotas beneficia uma parcela da população que pretende ingressar na educação superior, aumentando as chances de aprovação em diferentes cursos de graduação, desde que atenda às condicionalidades. A Lei n.º 12.711 foi regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012.

3. LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA “TEKO ARANDU”

No Mato Grosso do Sul, até o ano de 2004 não havia nenhum curso em nível superior destinado à formação de professores Guarani e Kaiowá, porém em 2005 foi implantado o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal da Grande Dourados, Silva e Matos (2018, apud ROSENDO; MEDEIROS 2019, p.103-104) explicam que o curso foi:

Implantado no ano de 2005, mediante parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). As aulas da primeira turma iniciaram-se em outubro de 2006. Assim, o Curso foi ofertado na modalidade de Licenciatura Plena em Educação Intercultural, adotando como metodologia a da alternância, abordando quatro áreas, dentre elas: Ciências Humanas, Linguagens, matemática ou Ciências da Natureza (SILVA; MATTOS, 2018, p.103-104).

A Licenciatura indígena surgiu vinculada à Faculdade de Educação, porém, foi percebido a necessidade de criar uma Faculdade específica e que fosse diferenciada. No ano de 2012 através da Portaria nº435 de 21 de maio de 2012 foi instituída a FAIND. Caldas e Faisting (2018 apud ROSENDO e MEDEIROS p.104) explicam que “a primeira turma do Teko Arandu colou grau em 2011, com 39 formandos”. Para Knapp e Ramos (2016, p. 96) o diferencial deste curso está em possuir um:

Corpo discente totalmente composto por indígenas; acontece em tempos e espaços diversos; possui calendário diferente do restante da universidade; valoriza e intenta uma aproximação aos movimentos sociais indígenas e indigenistas. Em seu cotidiano, realiza formação de formadores, através de estudos coletivos; efetua preparação e avaliação coletiva das etapas aconte-

cidas na universidade e nas terras indígenas; possui, durante a estada dos acadêmicos na universidade, uma reunião semanal, organizada pelos acadêmicos, na qual são discutidos assuntos ligados à realidade indígena, chamada de Noite Política, e um encontro artístico-cultural, chamado de Noite Cultural. Todos os dias a comunidade acadêmica é abençoada pelos mestres tradicionais indígenas, com um ritual pela manhã e outro ao final do dia. Os acadêmicos recebem atendimento pedagógico regular nas terras indígenas. Em todos os componentes curriculares se faz um esforço para valorizar os saberes indígenas, sem contato prescindir dos saberes acadêmicos.

Notamos que o curso tem como proposta um currículo voltado ao discente, tornando-o protagonista. Perguntado a dois egressos da FAIND o que os motivou a iniciarem o curso na UFGD, o entrevistado A narrou que ficou surpreso ao saber de sua inscrição, e que, até hoje não sabe ao certo, quem realizou. O mesmo relatou que após a conclusão do ensino fundamental foi estudar em um colégio agrícola, onde concluiu seus estudos. Até seu ingresso no curso o mesmo não possuía experiência como professor. Durante o curso assumiu a sala de aula e, no segundo ano do curso, optou em habilitar-se em matemática, formou-se no ano de 2016. O entrevistado B cursava História na UEMS e paralelo cursou também a Licenciatura Intercultural, habilitou-se em Linguagens. A escolha foi motivada pela possibilidade de lecionar em outras áreas, formou-se no ano de 2012, já atuava como professor de história em uma escola indígena.

Sobre a graduação na FAIND, ambos se mostraram satisfeitos com a metodologia de ensino e com as aulas em alternância. O entrevistado A relatou que se hospedava com várias outras pessoas em um alojamento e o entrevistado B, destacou que havia colaboração da FUNAI, do município e da UFGD para a permanência na cidade, com duração de três semanas. Para ambos a graduação rompeu paradigmas, o entrevistado A conseguiu desconstruir a imagem de escola construída através de sua experiência enquanto discente e, permitiu ao entrevistado B refletir e analisar criticamente o seu agir profissional. Para ambos a compreensão quanto ao significado e a importância da interculturalidade, foi essencial, pois tem sido possível promover a sobrevivência cultural de seus povos.

Na escola onde leciona o entrevistado B 100% dos professores são indígenas, diferente da escola onde leciona o entrevistado A, que, além de ter professores “Karai”, encontra dificuldade em aplicar metodologias diferenciadas. O mesmo relatou que ao chegar em sala de aula ocorre um estranhamento por parte dos alunos, caso a palavra de saudação seja “Mba ´ eichapa”, demonstrando o quão necessário é trabalhar a intraculturalidade.

Questionados quanto à prática profissional, ambos relataram que buscam utilizar o território como fonte de conhecimento, o entrevistado A considera os anciãos “bibliotecas” e pontuou a necessidade de os indígenas coletarem junto a eles as informações necessárias para a sobrevivência cultural. Uma questão problema levantada pelo mesmo entrevistado foi sobre a influência e o papel das igrejas na aldeia, pois leva-os ao afastamento cultural. O segundo entrevistado destacou a importância das casas de reza e a importância de promover atividades que conduzam os alunos in loco.

Uma outra problemática narrada pelo entrevistado A, que nos leva a uma reflexão é sobre a influência política na escola, segundo ele a questão política não proporciona autonomia, dificultando ações interculturais, aplicação de processos próprios de aprendizagem e a construção de um currículo diferenciado. O mesmo entrevistado destacou que apesar



de estar previsto em Lei, a contratação de professores indígenas acontece após aval do capitão, que por vezes indica pessoas de sua preferência ou são encaminhados pela secretaria municipal de ensino. A escola em que leciona o entrevistado A oferece turmas até o 9º ano e caso o estudante manifeste desejo em seguir com os estudos, deverá fazê-lo na cidade. A distância aproximada é de 20 km. Sobre o momento pandêmico, ambos destacaram os aspectos negativos, seja para o professor ou para o aluno, pois não estavam preparados, além disso, nem todos na aldeia possuem acesso à internet e/ou fazem uso de aparelhos eletrônicos. Na aldeia onde reside o entrevistado A, apenas três pessoas possuem internet em suas residências, os demais utilizam dados móveis.

A escola onde leciona o entrevistado A, voltou com as aulas presenciais, já a escola onde leciona o entrevistado B adotou o método híbrido de ensino, metade dos alunos comparecem na escola durante a semana, enquanto a outra metade realiza as atividades em casa, na semana seguinte fazem a alternância. O entrevistado A é professor contratado, relatou que na aldeia onde reside existem poucos professores formados em nível superior, e por isso, tem se tornado voz ativa nas reuniões, mas se sente incomodado com os problemas que permeiam a escola, principalmente porque muitas decisões em colegiado, não são aprovadas pela secretaria municipal de ensino. O segundo entrevistado é efetivo, alegou que a escola onde atua tem autonomia para a tomada de decisões, e que existem vários professores com formação universitária, facilitando o diálogo e a aplicação de propostas diferenciadas e interculturais de ensino.

Ambos os entrevistados estão matriculados no mestrado, fazem parte do Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade da FAIND. Ingressantes no ano de 2021, as aulas são 100% remotas, mais um desafio que está sendo superado. Questionados sobre o ingresso no programa, ambos afirmaram que já haviam tentado a vaga, o entrevistado B tentou em outros programas da UFGD, mas foi no PPGET que conseguiu a aprovação. Para ambos, a realização do mestrado é algo positivo, pois agrega conhecimentos que serão convertidos em ações junto a Escola e a comunidade a que pertencem.

4. CONCLUSÃO

A educação escolar indígena seja em nível básico ou superior em muito avançou nos últimos anos, mas, ainda é necessário investimentos por parte do governo, é preciso que sejam elaborados materiais didáticos específicos, que os professores participem de formações continuadas e que o ensino seja de fato diferenciado, pois, mesmo tendo avançado, as leis ainda precisam ser efetivadas na totalidade.

Cursos em licenciatura intercultural tem sido implantado em diferentes Estados, contemplando várias comunidades, porém ainda existem desafios que precisam ser superados, dentre eles o rompimento do modelo de ensino eurocêntrico, enraizado em nossa sociedade, que por vezes exclui ao invés de incluir, e, para que isso aconteça é preciso que os professores estejam preparados e capacitados.

Além disso, é preciso que as escolas assumam sua autonomia, que incluam a comunidade em suas decisões, que valorizem e incentivem seus docentes, que seja uma escola dos indígenas não uma escola construída para os indígenas. É diante desse contexto que



se justificam a importância dos cursos interculturais, pois a academia tem a possibilidade de conscientizar e demonstrar aos discentes o seu papel na sociedade, promover junto a intraculturalidade, demonstrar e orientar o caminho para atingir e trabalhar em sala de aula a interculturalidade, levando-os promover a sobrevivência cultural

Referências

BETTIOL, Célia Aparecida. LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A Formação de Professores Indígenas no Contexto Educacional Brasileiro: Um Olhar Sobre os Documentos Legais.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993_13025.pdf. Acesso: 07/09/2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

BRASIL. **Decreto nº - 6.861, de 27 de maio de 2009** - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL. PARECER CNE Nº 14/99 – CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. BRASIL. Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91- Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 (*)** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

DIAS, Luciana de Oliveira. CERQUEIRA, Iodenis Borges Figueira. Licenciatura intercultural indígena como instrumento de efetivação de direitos humanos: notas sobre uma experiência didática. **Revista Interterritórios**, v.07, nº7, 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 pp. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

KNAPP, C.; RAMOS, A. D. Interculturalidade efetiva: de que tipo de educação escolar indígena estamos falando? In: BACKES, J. L.; PAVAN, R. (Orgs.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na**



educação básica. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 89- 128. (V. 1).

ROSENDO, Ailton Salgado. MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Trajetória de Implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. **Pedagog. Foco**, Iturama (MG), v. 14, n. 11, p. 95-110, jan./jun. 2019.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves. LANA, Eliana dos Santos Costa. Interculturalidade e Direito Indígena a Educação - A Política Pública de Formação Intercultural de Professores Indígenas no Brasil. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119-150, mar. / jun. 2012



AUTORES¹

¹ Currículo vide Lattes / LinkedIn

Ádani Lopes Brito

Mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Participa do Grupo de Estudos em Teoria Sócio Histórica, Migração e Políticas Sociais, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) sob a coordenação da Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida. Participa do Laboratório de Estudos Psicossociais em Saúde Frente a Contextos da Desigualdade Social, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), coordenado pela Profa. Dra. Luciane Pinho de Almeida. Foi aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UCDB/CNPq, onde desenvolveu o plano de trabalho: "Fluxos migratórios contemporâneos: O português como língua de acolhimento para imigrantes no Mato Grosso do Sul?", sob a orientação do (a) Prof. (a) Ângela Cristina Dias do Rego Catonio no ciclo de 2019 - 2020. Tem atuado com interesse em pesquisa em Sociolinguística nos seguintes temas: Migrações Contemporâneas, Políticas Públicas, Ensino-Aprendizagem, Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Alexia Seixas de Oliveira

Graduação em andamento em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Amanda de Oliveira Figueiredo

Graduando em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa -PB.

Antônia da Silva Pimentel

Graduada em Pedagogia, UESPI, Valença-PI.

Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula

Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Fundamentação da Educação. Tem experiência como professora de Psicologia em universidades públicas e privadas, assim como na área de Pesquisa em Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento Sócio Moral, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Justiça, Julgamento religioso, Gênero e Sexualidade.

Carlos André Sousa Dublante

Possui graduação em Pedagogia (2000), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2003) e Mestrado em Educação (2009) pela Universidade Federal do Maranhão; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é professor adjunto III do Departamento de Educação II - Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e professor permanente do Programa de Pós Graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. É membro titular do Fórum Municipal de Educação da Cidade de São Luís-MA, exercendo a função de vice coordenador. Atua como Tutor do Programa de Educação Tutorial PET Conexões de Saberes Direitos Humanos Culturas e Subjetividades. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGED - UFMA) e o Comitê Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, gestão escolar, conselhos escolares, participação e política educacional.

Cibeli Gonçalves Cardozo

Bacharel em Serviço Social e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Pós-graduada em Gestão Pública pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá - FIJ e em Educação Infantil com Ênfase em Educação Especial e Gestão pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Mestranda em Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados. Coordenadora do curso de Serviço Social modalidade EaD no Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN. Docente nos cursos de: Ciências Biológicas; Engenharia de Produção; Filosofia e Geografia. Como Assistente Social atuei na Prefeitura Municipal de Dourados nos programas: Casa da Acolhida, Lar Renascer e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS.

Clara Weinna Moura Dantas

Bacharela em Direito - UNISULMA. Graduanda de Administração Pública - UFMA .Pós-graduanda em Metodologia da Docência no Ensino Superior - INESPO. Pós-graduanda em Direito do Trabalho - Faculdade Dom Alberto. Mestranda em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz/MA.

Claudio Alves Benassi

Doutor em Estudos de Linguagens e mestre em Estudos de Cultura Contemporânea, pela Universidade Federal de Mato Grosso. É docente do curso de Licenciatura em Letras-Libras. Idealizou e fundou a Revista Diálogos (RevDia) ISSN 23190825 Qualis CAPES B2, da qual é editor gerente. É fundador da revista acadêmica discente online Revista Falange Miúda (ReFaMi) ISSN 2525-5169 da qual é editor gerente e coordenador. Realizou uma aproximação da música com pensamento bakhtiniano, sob orientação do professor Dr. Roberto Victorio. Desenvolve conceitos na área musical, tais como, musicar, musicagem, musicagística, musicagista, além dos conceitos convergência, divergência, insurgência e seus desdobramentos na linha de força intitulada "Estética do ser". Desenvolve o Sistema Harmônico Numerológico Pitagórico (SHNP) ou Tratado de Harmonia Numerológica



Pitagórica (THNP). Também desenvolve o sistema de escrita da língua de sinais, chamado VisoGrafia. Participa dos grupos de pesquisa Relendo Bakhtin (REBAK), do Núcleo de Estudos de Composição e Interpretação da Música Contemporânea e REBAK SENTIDOS. Pós-graduado em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, pesquisando os sinais da área musical. Graduado em música pela mesma universidade (2011). Estudou composição com os professores Roberto Victorio, Ticiano Rocha e Cristina Dignart. Estudou flauta doce com a professora Marília Cortez e atualmente está sob orientação de Renata Pereira. Na III Semana de Capacitação de Professores Suzuki, promovida pela Associação Musical Suzuki de São Paulo, cursou Filosofia Suzuki com Shinobu Saito e Flauta doce - Livro 1 com Mary Waldo. Tem experiência em composição musical, tem conhecimento em performance musical, nos instrumentos: flauta doce e flauta doce Boehm (transversa adaptada), além de ter atuado na docência de música e história da arte.

Daniel de Moura Lopes

Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Piauí; Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Evangélica Cristo Rei; Especialização em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Faculdade Superior do Nordeste; Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí; Licenciado em História pela UNIG-Universidade Iguazu; Habilitado no Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Enfermagem pelo CEPROSP-Centro de Educação Profissionalizante São Paulo. Tem experiência na área da Educação e Saúde, atuou no Setor Administrativo do DECON de Picos - PI, já atuou como professor de educação física no Colégio São Lucas de Picos-PI e também como Diretor no Centro Educacional Maria Gil de Medeiros (Escola Municipal de Picos), como Professor de Ensino Superior na Faculdade Evangélica Cristo Rei e como professor de educação física na escola estadual Dirceu Mendes Arco Verde, Marcos Parente e na escola municipal Francisco Jeremias de Barros, como técnico em enfermagem no Abrigo dos Idosos e Hospital Regional Justino Luz de Picos-Piauí.

Eduardo de Souza Lima

Graduando em pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Participante como Monitor (não bolsista) na disciplina de Economia da Educação I (2019). Participante do Grupo de Pesquisa em História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO). Participante ativo (Bolsista) no projeto de pesquisa (PIBIC) intitulado "Saúde pela Educação: Médicos e Educação Escolar na Província da Paraíba" na área de História da Educação. Voluntário PROLICEN E PRO-BEX, nos projetos intitulados respectivamente por "Educação moral e capoeira: discutindo opressão e desigualdade social na escola?" e "O que a capoeira pode ensinar: Discutindo democracia racial e autoritarismo na escola?".

Ercilia de Stefano

Pós-doutora em Engenharia Civil - UFRJ - COPPE. Pós-doutora em Sistemas de Gestão Sustentáveis - UFF. Doutora em Engenharia de Transportes - UFRJ - COPPE. Mestre em Engenharia de Sistemas - UFRJ - COPPE. MBA em Gestão Estratégica em Comércio Exterior. Especialista em Gestão Estratégica Pública. Especialista em Neuropsicopedagogia. Especialista em Gerência e Desenvolvimento de Sistemas Orientado a Objetos. Graduada



em Matemática. Advogada. Professora, pesquisadora e consultora. Membro do GT ABENGE de Educação Empreendedora. Revisora de revistas e periódicos. Especialista em metodologias ativas de ensino.

Fabiano Gonçalves Ferreira

Possui graduação em Administração Pública pela Universidade Federal do Piauí(2014), graduação em Geografia pela Universidade Federal do Piauí(2019), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí(2009), especialização em ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL EM REDE pela Universidade Federal do Piauí(2018), especialização em ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA pela Universidade Estadual do Piauí(2015) e especialização em ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFÂNTIL: INFÂNCIA E INSTUTUIÇÃO ESCOLAR pela Universidade Estadual do Piauí(2018). Atualmente é Professor da Prefeitura Municipal de Picos e Professor Tutor no curso de bel.Administração da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana.

Fernando Silva Martins

Mestrando em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Possuo Especialização em Docência na Educação Superior - Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2020). Especialização em Marketing Digital: Negócios e Estratégias - Pontifícia Universidade Católica de Minas - PUC Minas (2019); Especialização em Negócios Digitais: Inovação e Empreendedorismo - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR (2019); Especialização em Filosofia e Ensino de Filosofia - Claretiano Centro Universitário (2018). Graduação em Teologia - Claretiano Centro Universitário (2017) e Curso Livre em Teologia pelo Instituto de Teologia da Diocese de Santo André (2004). Desenvolvi minha carreira na área de varejo comercial, principalmente no segmento bancário, atuando em cargos de coordenação e gestão, em plano nacional. Atualmente em transição, para a área da Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e certificado pelo diretório de Pesquisa do CNPQ nas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital e Educação. Minha pesquisa está voltada para o Ensino Superior, com ênfase no setor privado, processo de mercantilização e formação de professores para a Educação Básica.

Hannah Carolina Reis de Castro

Graduação em andamento em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Heloina Teresinha Faleiro

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Goiás (1986), mestrado em Agronomia pela Universidade Federal de Goiás (1999) e doutorado em Agronomia pela Universidade Federal de Goiás (2003). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás. ministrando as disciplinas de Construções e Eletrificação Rurais (Agronomia), Instalações Rurais e Ambiência (Zootecnia), Estruturas de Construções em



Madeira (Engenharia Florestal), Desenho Técnico (vários cursos) e Armazenamento de Grãos (Núcleo Livre).

Jefferson Bezerra Passos Botelho

Graduando em História, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa -PB. Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade de Fortaleza (2014).

Joselma Gomes dos Santos

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE.. Especialização em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania . Atualmente é professora temporária, na área de pedagogia, da Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva na rede municipal de ensino. Atuou como pedagoga no Centro de Referência Especializado em Assistência Social - CREAS e Coordenadora pedagógica na Educação Infantil no município de Picos.

Leidiane Sousa Lima Fernandes

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2007), é especialista em Gestão Escolar e Educacional pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão. Atua como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, no setor da Assessoria Pedagógica.

Leydianne Gonzaga

Graduanda em Ciências Sociais Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa -PB.

Luana de Sousa Lima

Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior, UNOPAR, Picos-PI

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza

Licenciado em - Português e Literaturas da Língua Portuguesa ULBRA, Especialista em Letras - Português e Literatura pela FAVENI. Graduando em Licenciatura em Informática Educacional - UFOPA 2018.

Luciano Santos de Farias

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre. Mestre em Letras pelo mesmo Programa. Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela UFAC, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UFAC), Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Graduado



em Pedagogia: Licenciatura Plena e Orientação Educacional pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenei a pasta de Currículo na Diretoria de Apoio ao Ensino da Pró-Reitoria de Graduação na UFAC; Participei da composição de equipe multidisciplinar, com atuação técnico/pedagógica no Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI. Atualmente integro a equipe da Coordenação Técnico Pedagógica do Instituto Federal do Acre - COTEP, Campus Rio Branco e atuo como professor da Educação Básica com vínculo efetivo na Secretaria de Estado de Educação do Acre - SEE/AC, com experiências em ensino na Educação Básica e Técnica (EJA, Educação Profissional e Ensino Fundamental. Atualmente realizo pesquisas sobre avaliações em larga escala e produção de sentidos nas funções formativas da escola pública dos anos iniciais e sobre representações de meio ambiente no campo de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lunara Serena de Sousa Lima

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí. Pós Graduação em Ensino de Ciências da Natureza UFPI; Pós Graduação Docência no Ensino Superior pela Faculdade FAMART; Pós Graduação Libras para Professores e Intérpretes pela Faculdade FAMART.

Luzia Rodrigues de Macedo

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Especialista em Gestão Pública pela UESPI (2015), Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Universidade Cândido Mendes (2015), Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Única (2018), Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Docência no Ensino Superior pela Faculdade Única (2018), Graduada em Administração pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá (2013), Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu (2016), Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário de Maringá (2018) . Atualmente é professora na Secretaria Municipal da Educação (Picos-PI) e na Universidade Federal do Piauí - Campus Senador Helvidio Nunes de Barros (Picos-PI). Tem experiência na área de Educação e da Administração com ênfase em marketing, gestão organizacional, recursos humanos e logística.

Marcus Vinicius Maluf de Almeida

Discente do curso de Engenharia Florestal, situado na Escola de Agronomia da Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Possui interesse nas áreas de Fitopatologia, Recuperação de Áreas Degradadas, Paisagismo e Floricultura, Sensoriamento Remoto e Integração Lavoura Pecuária Floresta. Atua em projeto de extensão na área de educação ambiental. Atuou em pesquisa de iniciação científica em programa municipal de desenvolvimento socioambiental. Atuou em pesquisa de iniciação científica com orquídeas.

Maria Aparecida Alves de Souza

Possui graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2017) e ensino-medio-segundo-graupela E.E.E.B. Nossa Senhora do Bom conselho, Princesa Isabel-PB (2010). Tem experiência na área de Educação.



Maria Aparecida dos Santos Macedo

Graduada em Matemática, UFPI, Picos - PI.

Maria do Carmo Silva Martins

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí -UESPI (2006). Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí-PI UFPI, possui especialização em Metodologia do ensino de artes pela Faculdade Internacional de Curitiba -Facinter e Metodologia do ensino Religioso na Educação Básica PELO INSTITUTO ANTONINO FREIRE , Professora Horista da Faculdade FERA Professora efetiva do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Picos Piauí. atuando nas Professora Efetiva do complemento curricular Arte da Seduc, atuando atualmente na Cidade de Tauá.

Maria do Socorro Alves de Macêdo

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre-UFAC (2019), com Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Católica de Goiás. PUC/ Goiás (2006). Experiência no Magistério Superior com as disciplinas de Didática, Didática Aplicada e Estágio Supervisionado. Atualmente exerce o cargo de Pedagoga - TAE (Técnica Administrativa em Educação) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, atuando na Coordenação Técnico Pedagógica, assessorando nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da educação profissional, técnica e tecnológica. Vinculada como pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Desenvolvimento Humano - EDHu desde 04 de maio de 2018 e participa de atividades do grupo, em Projetos de Pesquisa e Extensão. Também possui experiência na docência em Classes Multisseriadas, Educação Infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas pedagógicas do Magistério Superior e Assessoria Técnico Pedagógica. No período de 2009 a 2015 atuou como Assessora Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Acre.

Raimara Neves de Souza

Possui graduação em Pedagogia com ênfase em Interculturalidade pela Universidade do Estado do Amazonas (2014), Graduação em Administração pela Faculdade Barão de Rio Branco, com Especialização em Docência no Ensino Superior e em Educação Étnico Racial. Experiência profissional na docência no Ensino Infantil, tutoria EaD, supervisora pedagógica pelo PRONATEC, e atualmente Pedagoga do Instituto Federal do Acre -IFAC.

Roseane Maria Amorim

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco (1996), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora do centro de educação da Universidade Federal da Paraíba e professora do Programa de Pós-graduação do ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, livro didático, educação étnico-racial, formação de professores e Práticas Integrativas.

Sandra de Fátima Barboza Ferreira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (1998), graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1996). Especialização em Neuropsicologia pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP - HCFMUSP (2006) e Conselho Federal de Psicologia - CFP (2006). Especialização em Psicomotricidade pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP- 2008). Mestrado (2001) e Doutorado (2013) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é Professora efetiva na Universidade Federal de Goiás (Adjunto-2). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Neuropsicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação neuropsicológica infantil; dislexia; tdah; reabilitação; psicomotricidade e ludicidade; prejuízos cognitivos secundários à síndromes neurológicas (Epilepsia, SAF; West; Williams, Down; Prader Wille; Angelman; Asperger; Klinefelter; Rasmussen; Moebius, Klippel-Trenaunay; Turner); Transtornos e dificuldades de aprendizagem; Educação especial; Estratégias e instrumentos de reabilitação cognitiva. Certificação em Neuropsicologia na categoria Clínico-Pesquisador Sênior (Título conferido pela Sociedade Brasileira de Neuropsicologia em exame de provas e títulos - 2014). Membro da Associação Brasileira de Déficit de Atenção - ABDA- 2004. Screener da Síndrome de Irlen pelo Hospital de Olhos Dr. Ricardo Guimarães- BH-2016; Especialista em Avaliação Psicológica (Título conferido em exame de provas e títulos pelo Conselho Federal de Psicologia - 2020).

Simone Gonçalves Sales Assunção

Graduação em Arquitetura e Urbanismo (UCG, 1986), Especialista em Docência Universitária (UCG, 1997), mestre em Planejamento e Gestão Ambiental (UCB, 2002), doutora em Ciências Ambientais (UFG, 2012). Ex docente efetiva da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na Escola de Engenharia (2000 a 2017). Professora efetiva Dedicção Exclusiva na Escola de Agronomia da Universidade Federal de Goiás. Linha de pesquisa: gestão e planejamento territorial, urbano e ambiental sustentável. Trabalha com Avaliação de Risco Ambiental em Áreas Urbanas e Rurais e Educação Ambiental.

Talita Kronenberger de Almeida

Graduação em andamento em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.



ORGANIZADORAS

Tatiana Mendes Bacellar



Professora de Graduação e Pós-Graduação em Gestão e Estratégia Empresarial. Consultora Empresarial e Palestrante nas áreas de Educação, Gestão de Pessoas, Tecnologia e Inovação. Mestre em Administração (FEAD-MG) – Inovação, Estratégia e Competitividade. Especialista (MBA) Marketing e Gestão de Negócios, (UGF-RJ). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, (GSF-MA). Graduada em Processamento de Dados, (UNICEUMA-MA). Licenciada em Letras, (FAMA-MA). Graduada em Administração, (ESTÁCIO-MA).

Shirley Ribeiro Carvalho



Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates (2016). Especialização nas áreas de Gestão de Pessoas, Design Instrucional e Educação Inclusiva. Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Maranhão (2004). Atualmente é analista de inovação da área de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais – UemaNet/Uema. E, professora de graduação e pós graduação, modalidade presencial e EaD. Possui experiência como educadora e gestora há mais de 10 anos envolvendo as áreas de ensino, tecnologias, educação à distância. Experiência com metodologias ativas, tecnologias digitais para aprendizagem e material didático.

A obra resulta de reflexões, pesquisas e experiências de vários docentes especialistas em todo o Brasil e propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura ainda um projeto importante no mercado editorial brasileiro, para abarcar a formação de professores em todos os níveis da escolaridade: desde a educação básica, educação superior, de jovens e adultos e profissional. Integraliza essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

ISBN: 978-65-86707-76-2

BR



Pascal
Editora