

ENTRE LEITURAS E APRENDIZAGENS

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CAMPO DO ENSINO DAS LINGUAGENS



FRANCISCA SANDRA MENDES DE CARVALHO
DANIELLE DE CASTRO FERREIRA
JARLES LOPES DE MEDEIROS
LIDIANE SOUSA LIMA
ALEXSANDRA DOS SANTOS BARBOSA
(ORGANIZADORES)



**ENTRE LEITURAS E APRENDIZAGENS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO CAMPO DO ENSINO DAS LINGUAGENS**



FRANCISCA SANDRA MENDES DE CARVALHO
DANIELLE DE CASTRO FERREIRA
JARLES LOPES DE MEDEIROS
LIDIANE SOUSA LIMA
ALEXSANDRA DOS SANTOS BARBOSA
(ORGANIZADORES)

**ENTRE LEITURAS E APRENDIZAGENS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO CAMPO DO ENSINO DAS LINGUAGENS**

1ª Edição

Quipá Editora
2025

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E61 Entre leituras e aprendizagens : desafios e possibilidades no campo do ensino das linguagens / Organizado por Francisca Sandra Mendes Carvalho ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2025.
97 p. : il.

ISBN 978-65-5376-462-0

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-462-0

1. Ensino de linguagens. 2. Tecnologia digitais. I. Carvalho, Francisca Sandra Mendes. II. Título.

CDD 418.007

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em abril de 2025

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

PREFÁCIO

O ensino das linguagens figura em um cenário cada vez mais plural e dinâmico, por isso se torna um campo vasto e desafiador para a formação de sujeitos críticos. Dessa forma, o livro “Entre Leituras e Aprendizagens: Desafios e Possibilidades no Campo do Ensino das Linguagens” surge com objetivo de suscitar a reflexão crítica acerca das nuances envoltas do processo de ensino e aprendizagem das linguagens, levando em consideração a diversidade dos(as) estudantes e professores(as), bem como os novos contextos oriundos das tecnologias digitais, o que implica um redimensionamento das práticas e abordagens didático-pedagógicas.

Os artigos que compõe a obra apresentam, de forma articulada, problematizações e novos olhares acerca dos processos de leitura, com destaque para o letramento literário, sobretudo no atual contexto, no qual estamos imersos em telas e espaços virtuais. Esse cenário fez surgir novas possibilidades no campo das linguagens, novos dialetos, novas palavras, e tudo isso deságua na escola, que busca constantemente acompanhar esse processo, uma vez que os(as) discentes vivem essa realidade, e a instituição não pode fugir do debate.

A biblioteca surge, então, como espaço de formação do(a) leitor(a) crítico(a), para além das questões didático-pedagógicas, resgatando sua função de promoção da aprendizagem, além de espaço de convivência entre diferentes sujeitos mediado pela literatura.

Alguns relatos de experiência e análise de propostas metodológicas inovadoras são apresentados no decorrer da obra, tendo sempre como linha de horizonte o campo das linguagens. A escola é concebida aqui como um espaço múltiplo de interação e construção do conhecimento, presumindo, para isso, a formação de um sujeito crítico, o que requer por parte dos(as) professores(as) uma prática reflexiva, não no sentido literal da palavra, mas em sua dimensão crítica, o que envolve ensino e pesquisa, aliados à formação continuada.

Com os temas centrais leitura, o papel da biblioteca na formação de leitores(as), gêneros textuais, análise do livro didático à luz de uma educação antirracista, este livro é um convite a discutir a educação em sua dimensão mais ampla. Os(as) autores(as) buscaram apresentar não somente teorias, mas trouxeram suas práticas pedagógicas para o centro do debate, visando a construção de uma escola que prime por uma formação crítica pautada na equidade.

Desse modo, surge a questão: como formar leitores(as) críticas diante do atual cenário tecnológico, em que o livro parece ter perdido espaço para as telas? Essas e outras perguntas são lançadas durante a leitura deste livro.

Jarles Lopes de Medeiros
Francisca Sandra Mendes de Carvalho
Danielle de Castro Ferreira
Lidiane Sousa Lima
Alexsandra dos Santos Barbosa

SUMÁRIO

LEITURA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FORMAR LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS	08
--	-----------

Thyara Araújo Rodrigues Lavor

ENTRE LIVROS E TELAS: OS DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ERA DIGITAL	20
---	-----------

José Maria Almeida Neto

A FÁBULA E A LEITURA: APONTAMENTOS TEÓRICOS	27
--	-----------

*Amanda Alencar Ferreira Linhares
Jarles Lopes de Medeiros*

A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	39
---	-----------

*Danielle de Castro Ferreira
Francisca Sandra Mendes de Carvalho
Isabel de Carvalho Ferreira*

PROJETO DIA “D” DA LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO	46
--	-----------

*Jarles Lopes de Medeiros
Maria Cláudia Vicente da Costa
Sônia Maria da Costa Braga
Kláustria Lana Ferreira Queiroga
Elisângela Maria da Silva
Luís Guilherme da Silva Cabral
Walnysse Maria Rodrigues Gonçalves
Lucas Cesar Queiroz Nobre
Alexsandra dos Santos Barbosa*

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A TRADUÇÃO DAS TIRINHAS DE MAFALDA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA	52
---	-----------

*Elisângela Maria da Silva
Sônia Maria da Costa Braga*

ATUAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE RUSSAS – CEARÁ	61
--	-----------

Murilo Oliveira de Carvalho

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	68
---	-----------

Lauanni Barbosa Gonçalves

Ana Paula Araújo Mota

O QUE SE NORMATIZA PARA CONTAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	75
---	-----------

Antônia Valdilene Rocha de Souza

Isaíde Bandeira da Silva

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA PROMOVER A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	84
--	-----------

Lidiane Sousa Lima

SOBRE OS AUTORES	94
-------------------------	-----------

LEITURA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA FORMAR LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS

Thyara Araújo Rodrigues Lavor

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, o ensino da leitura enfrenta desafios para ser eficaz e alcançar seu principal objetivo: a formação de leitores ativos na sociedade. Isso significa não apenas capacitar os alunos a lerem e compreender textos, mas também incentivá-los a valorizar essa prática e a desenvolver o gosto pela leitura. Educadores e educadoras de nosso país buscam, de forma incansável, estratégias para promover um processo de ensino e aprendizagem da leitura que seja verdadeiramente significativo.

A leitura é uma das habilidades mais fundamentais para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos indivíduos, desempenhando um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Embora se reconheça que esse tema já seja amplamente debatido no meio acadêmico, sua importância para o processo educacional permanece extremamente relevante, sendo essencial que seja constantemente revisitado, levando em consideração tanto os desafios já existentes quanto os novos que surgem no contexto educacional e social. Além disso, novos pontos de vista sobre essa temática devem ser sempre estimulados, com a finalidade de somar e enriquecer as práticas pedagógicas dos professores que a busquem.

Ao nos depararmos com a leitura no espaço escolar, é fácil evidenciarmos práticas mecanizadas e descontextualizadas, com um enfoque na decodificação e no estudo da gramática, em detrimento de ações estruturadas e que apresentam a leitura como atividade significativa e que pode ser fonte não só de aprendizagem, mas também de deleite. Essa abordagem transforma a leitura em algo meramente escolarizado, desmotivante, e distante da realidade dos alunos, limitando seu potencial de despertar curiosidade, reflexão e prazer.

Este artigo propõe uma reflexão a partir das concepções de leitura inseridas no contexto escolar e a prática docente dos professores da educação básica, com a finalidade de repensar como as práticas de leitura que são amplamente difundidas na educação básica podem impactar na formação leitoras dos alunos, destacando os desafios e as limitações das abordagens tradicionais, que priorizam a decodificação e o estudo gramatical em detrimento da construção de sentido e do prazer de ler.

Essa reflexão se faz necessária ao considerarmos que a leitura não pode se restringir a propostas mecanizadas. Ela deve ser vista como uma ferramenta capaz de formar leitores ativos, engajados e críticos, que interajam com os textos de maneira significativa. Além de aprender, os alunos devem ser incentivados a se conectar com o mundo, vivenciar novas experiências, absorver diferentes culturas e, acima de tudo, encontrar prazer no ato de ler. Dessa forma, a leitura se torna não apenas uma habilidade escolar, mas uma prática transformadora, essencial para a formação integral do indivíduo.

Concepções de leitura no âmbito escolar

Para falarmos de leitura, em especial no contexto escolar, é interessante definirmos uma concepção que seja capaz de explicar o que é a leitura no processo de ensino e aprendizagem. Ler vai além de apenas acompanhar as ideias apresentadas pelo autor e reproduzi-las com a finalidade de estabelecer uma compreensão da mensagem. Caracteriza-se como uma atividade muito mais intrincada, que se apoia em diversas atitudes por parte do leitor, para ser bem executada e significativa.

Devemos compreender a leitura como uma atividade interativa entre leitor e texto, que deve culminar na formação de um entendimento geral a partir do que se lê, por parte do leitor, o que chamamos de compreensão. Ler e compreender são traços de um mesmo processo. Para que possamos evidenciar a compreensão como elemento fundamental no caminho de conceber o que é ler, podemos apontar o que Breves Filho (2022) discute sobre o elo entre leitura e compreensão:

Saber ler é ser capaz de servir-se do que está escrito, para levar a cabo um projeto e só a realização do projeto, que a provocou, nos permite garantir que a leitura foi eficaz. A essa realização, chamamos compreender, já que podemos imaginar sem nenhuma dificuldade que não pode haver leitura, se a compreensão não ocorrer. Em vista disso, saber ler significa compreender, por isso, quando uma pessoa não compreende o que lê, na verdade não leu (Breves Filho, 2022, p. 25).

Isto é, o leitor se utilizará de seus conhecimentos prévios, realizará inferências e utilizará seus conhecimentos linguísticos para compreender o que lê, através da construção de sentido das ideias do texto, sendo essa compreensão fundamental para validar a prática de leitura como um todo. O que nos permite afirmar que além de uma concepção interativa de leitura, podemos inferir que ler é sobretudo compreender.

No entanto, ao pensarmos sobre a concepção de leitura na escola, podemos perceber certo distanciamento do enfoque na relação que o leitor estabelece com o texto e os elementos que utiliza para compreendê-lo. Apesar da importância que a leitura apresenta para o processo de ensino e

aprendizagem, assim como sua presença constante nas discussões em cursos de graduação, formações complementares e pesquisas acadêmicas, ainda podemos nos deparar com uma realidade de uma população que vem diminuindo a frequência de leitura com o passar dos anos.

Ao acessarmos dados de pesquisas como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes - PISA, que analisa o desempenho dos estudantes, considerando fatores internos e externos que possam influenciar na aprendizagem de habilidades relacionadas ao nível de Leitura, Matemática e Ciências. É possível observar resultados preocupantes no que diz respeito ao aprendizado da leitura no cenário educacional de nosso país. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE divulgou em 05/12/2023, dados do PISA de 2022, mostrando que a aprendizagem dos estudantes brasileiros se manteve baixa e estável nos últimos anos. No ranking de 81 (oitenta e um) países, o Brasil ficou no 53º lugar em leitura, atrás de outros latino-americanos, como o Chile, Uruguai, México e a Costa Rica.

O que nos leva a crer que a formação leitora de grande parte dos nossos alunos da Educação Básica ainda possui rachaduras, que dificultam uma aprendizagem plena das atividades de leitura e escrita. São múltiplos os fatores que influenciam diretamente os resultados educacionais e os índices de formação leitora no nosso país, questões estruturais, culturais e sociais podem impactar tais resultados de maneira incisiva.

No entanto, ao voltarmos nosso olhar para aspectos mais pedagógicos, especificamente, como as práticas de leitura se desenvolvem em nosso contexto escolar, constatamos que professores e aprendizes, ainda travam uma batalha diária na construção de um processo de ensino e aprendizagem capaz de formar leitores competentes.

Leitura na escola: entre a decodificação e o letramento significativo

Conforme a concepção de leitura já apresentada, a leitura é uma complexa atividade, que exige diversas competências e habilidades por parte do leitor para se chegar a sua compreensão. No entanto, ao nos depararmos com as práticas de leitura estimuladas no cotidiano pedagógico das nossas salas de aula, as tais competências ficam, em muitos casos, limitadas a atividades de decifrar palavras e frases.

Ao pensarmos e analisarmos as práticas de leitura desenvolvidas no chão da sala de aula, muitas dessas são esvaziadas de sentido para o aluno e por muitas vezes desmotivantes. Por muitas vezes são planejadas em detrimento do ensino da gramática e de uma “leitura fluente e em voz, que por muitas vezes dificulta a construção de sentido.

A alfabetização, historicamente, priorizou métodos mecanizados, como repetições e cópias,

focando na decodificação do sistema de escrita. No entanto, Magda Soares (2018) e Kleiman (2005) destacam a necessidade de integrar o letramento, que valoriza o uso social da língua escrita, no processo de alfabetização. Enquanto a alfabetização ensina o código linguístico, o letramento promove práticas significativas de leitura e escrita, conectadas ao contexto social e cultural dos alunos.

Para entendermos o que é o letramento, podemos considerar a definição de Kleiman (2005), ao afirmar que “o letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (Kleiman, 2005, p. 05). Nessa perspectiva, os alunos que estão inseridos no meio letrado, já possuem uma relação com a língua, e um certo repertório cultural e de vocabulário, que deve ser valorizado e ampliado na escola. O processo de alfabetização se afasta do seu aspecto mais normativo de aquisição do sistema alfabético e passa a utilizar matérias de leitura e escrita que se relacionam com o contexto social e cultural dos alunos, ampliando as possibilidades do uso social da língua.

Apesar dessa evolução conceitual, muitas escolas ainda perpetuam práticas descontextualizadas, como a ênfase em regras gramaticais e cópias, que desmotivam os alunos e dificultam a formação de leitores competentes. Kleiman (2016) reforça que atividades pós-alfabetização, muitas vezes desengajadas, impactam negativamente a relação dos estudantes com a leitura. Portanto, é essencial que alfabetização e letramento caminhem juntos, promovendo práticas pedagógicas que integrem o aprendizado do código escrito ao uso significativo da língua, preparando os alunos para atuar criticamente em uma sociedade letrada.

Práticas de letramento permitem que nossos alunos desenvolvam competências que facilitem o processo de leitura e escrita, favorecendo a compreensão textual, a interpretação de novos conceitos e as habilidades de comunicação em variados contextos. Assim, além de desenvolver atividades escolares, os aprendizes serão capazes de ampliar suas capacidades de atuação no meio social, sendo capazes de questionar, refletir e mudar o mundo ao seu redor.

Porém, mesmo sendo de conhecimento de muitos profissionais da Educação, estar presente nas mais variadas publicações e estudos acadêmicos sobre a leitura na Educação Básica, seu ensino nas escolas ainda caminha lentamente até a ampla utilização de práticas genuínas de letramento. Mesmo quando propostas, muito dificilmente se perpetuam por toda a Educação Básica. Muito ainda se prioriza atividades mecanizadas, em puro detrimento do ensino da gramática e da escrita como atividade de cópia ou de registro das ideias do professor a serem reproduzidas pelos alunos.

Esse cenário se evidenciou, seja em grande parte ou em uma pequena parte, da vida escolar de muitos que estejam lendo esta produção e ainda se perpetua nas escolas de Educação Básica do

nosso país. Podemos confirmar tal ideia, através do que expressa Kleiman (2016) ao destacar como a etapa da alfabetização pode influenciar diretamente na relação dos estudantes com a leitura. A autora destaca que muitas das atividades desenvolvidas pelos professores após a alfabetização desmotivam e dificultam o processo de formação leitora dos alunos, e completa:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (Kleiman, 2016, p. 23).

Mesmo com as práticas de letramento tão bem difundidas e discutidas, ainda é possível detectar uma falha na compreensão de como o ensino da leitura deve ser difundido nas atividades escolares. O professor precisa motivar seus alunos a lerem mais e de maneira atenta e significativa, no entanto, por muitas vezes não receberam tal motivação, e ainda carregam consigo marcas de atividades maçantes de leitura ou um aprendizado da linguagem que põe em evidência o ensino de regras gramaticais, a serem decoradas para as provas.

Por muitas vezes, essa visão de ensino da leitura já está tão inerente às práticas desenvolvidas na escola, que mesmo o mais bem intencionado professor, com ideias inovadoras e significativas de práticas de leitura, acabam cedendo e perpetuando essas práticas desmotivadoras e vazias de sentido para os estudantes. Não podemos afirmar que essa ideia seja o ponto determinante para o fracasso na formação leitora dos nossos alunos, mas podemos garantir que possuem forte influência no seu desenvolvimento.

Podemos confirmar esse pensamento, destacando o que Solé (1998) assegura sobre o ensino da leitura na escola.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitrem para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado (Solé, 1998. p. 33).

O que nos leva a julgar que, provavelmente, esse fracasso esteja mais relacionado ao próprio entendimento que a escola possui sobre o desenvolvimento da linguagem no seu trabalho pedagógico. Ao analisarmos inicialmente as práticas de ensino da leitura que acontecem no chão da sala de aula, em especial durante a Educação Básica, somos capazes de evidenciar atividades que ainda ocorrem em detrimento da decodificação da palavra escrita, o que podemos considerar como “pseudo” leituras, tendo em vista que não estimulam uma busca pela compreensão do que está sendo apresentado pelo texto.

Atividades de leitura roteirizadas

Muitas das atividades propostas expressam nos alunos, uma ideia de escolarização da leitura, como se esta fosse uma atividade exclusivamente escolar, não sendo capaz de proporcionar prazer naqueles que a usufruem. Ainda conseguimos reconhecer nas atividades de leitura propostas no espaço escolar, limitadas exclusivamente a textos propostos no livro didático, acompanhados de exercícios de compreensão e gramática.

Como uma espécie de “roteiro”, as atividades de leitura na escola, geralmente, tomam constantemente um caminho parecido. Inicia-se com a apresentação do texto a ser lido, é sugerida a leitura em voz alta pelos alunos. Em seguida, o professor faz perguntas sobre o texto, em sua grande parte, voltadas para o que está expresso de maneira explícita e logo em seguida, são direcionados para as atividades propostas de compreensão e o estudo de um elemento gramatical contido no texto. Segundo Solé (1998, p.35), esse tipo de sequência acontece em muitas aulas de português da Educação Básica, sendo não só estimuladas pela escola, mas presente nos guias de apoio dos materiais didáticos utilizados pelos professores.

Nessa perspectiva, as escolas propõem, comumente, práticas que se limitam ao momento de leitura de algum texto, e logo em seguida, a resolução de questões referentes a ele, que são apresentadas como atividade de compreensão a partir do que se leu. Essa sequência se mostra problemática e nos faz refletir sobre a própria concepção de leitura que as escolas possuem.

Para Kleiman (2016) a escola ao estimular esse tipo de conduta, assume como concepção de leitura a ideia de “decodificação”. As atividades de leitura exigem do leitor apenas que decodifique as palavras, com a intenção responder perguntas diretamente relacionadas às palavras contidas no texto, bastando o leitor apenas “passar a vista” no que está escrito, para identificá-las e formular a resposta.

Essa concepção dá lugar às leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta (Kleiman, 2016, p. 30).

É muito comum visualizarmos esse tipo de atividade na sala de aula, em especial, propostas no próprio material didático, que são questões com a intenção de estimular a interpretação, a partir de ideias apresentadas no texto. No entanto, apesar de bem-intencionadas, caracterizam-se apenas como uma repetição do que está escrito no texto, não sendo capazes de exigir um raciocínio mais elaborado por parte dos alunos.

Como professores, é fácil observarmos respostas erradas nesse tipo de atividade, simplesmente pelo fato de o aluno não realizar uma leitura atenta do texto. Com o objetivo apenas de responder às questões propostas pelo professor, o aluno faz uma busca de palavras que estejam na pergunta e escrevem como resposta toda a informação que esteja do lado da palavra até o próximo ponto final. Mesmo que não faça o mínimo sentido, ele considera a resposta correta, por conter palavras iguais em cada uma.

Fica evidente, que apesar de buscar estimular a leitura, apenas a etapa de decodificação de palavras está sendo contemplada nesse tipo de atividade. Perguntas que contribuem para a construção da compreensão do que se lê, devem partir do entendimento das ideias do autor, para a relação dessas ideias com os conhecimentos que os alunos já possuem e das ideias captadas por eles, a partir da leitura.

As abordagens perante o texto

Outro elemento bastante relevante sobre o ensino da leitura nas escolas é a abordagem que muitos professores assumem perante um texto. Muitas das atividades propostas em sala de aula, o utilizam como uma mera fonte de uso de normas gramaticais, como se não estabelecesse nenhuma relação com seu sentido e com o que pretende apresentar em seu contexto.

Para Kleiman (2016, p. 25), isso se dá a partir de uma visão do texto como “*um conjunto de elementos gramaticais*”. Nessa perspectiva, o texto se apresenta não como uma vasta possibilidade de aprendizado de novas ideias e da busca de sua compreensão, mas sim do ensino de regras gramaticais, como bem destaca a autora ao anunciar que:

O professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas (Kleiman, 2016, p. 25).

Assim, os objetivos traçados pelo leitor para aquela leitura, não sugerem sua compreensão, mas sim a busca de palavras e expressões, que não irão contribuir diretamente para seu entendimento, o que pode fazer a atividade de leitura tornar-se mecanizada e incapaz de contribuir para uma relação significativa entre leitor e texto, limitando as possibilidades de inferências com seus conhecimentos prévios e novas aprendizagens.

Ainda segundo a autora, é comum que se entenda o texto como um conjunto de elementos linguísticos, ou seja, como um mero “*repositório de mensagens e informações*” (Kleiman, 2016, p. 26). Assim, o texto não passa de um depósito de informações a serem extraídas pelo leitor.

Baseia-se nessa hipótese, por um lado, na crença já mencionada de que o texto é um depósito de informações e por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações. [...] Uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação (Kleiman, 2016, p. 27).

Essa abordagem estimula a leitura de palavra por palavra, para se captar as ideias apresentadas no texto, não provocando uma interação mais complexa do leitor com o que se lê, como a ativação dos conhecimentos prévios, ou do entendimento mais amplo da mensagem lida. O leitor torna-se passivo, apenas processando o sentido das palavras lidas e com isso, tenta criar uma compreensão a partir delas, o que pode estimular uma compreensão errônea ou parcial a partir do que se leu, ou até mesmo a não compreensão, desmotivando não só a sua releitura, mas também leituras futuras por parte dos alunos.

Compreensão X interpretação

Além disso, é possível observar por muitas vezes, que as atividades classificadas pelos professores como atividades de compreensão se misturam com a ideia de que seria construir a interpretação desse texto. Ou seja, nas atividades de leitura em sala de aula, é comum entendermos essa compreensão do que se lê, como a interpretação do texto, ficando estes dois termos, compreensão e interpretação, tratados como sinônimos nestes momentos.

No entanto, vale ressaltar que estas etapas (compreensão e interpretação) devem ser vistas como ações distintas e complementares na construção do sentido da leitura. Para entender melhor essa questão, Breves Filho (2002) apresenta como atividade de compreensão aquelas que permitam a construção do sentido do texto. Já interpretar está relacionado à bagagem de conhecimentos que o leitor traz para essa construção. Como pessoas distintas, com experiências e vivências únicas para cada, as respostas desse momento podem variar entre os alunos.

Dessa forma, as atividades que se utilizam da retirada de informações do texto com a finalidade de fazer um levantamento das ideias principais, são as de compreensão, e devem ser objetivas. Já as atividades de interpretação do texto, devem ser capazes de possibilitar a relação entre o que foi lido, com as experiências passadas de leitura que fazem parte da bagagem de conhecimentos que o leitor tem sobre a temática. Nesse caso, as perguntas devem ser subjetivas, pois suas respostas não estão diretamente no texto, mas no acesso às informações obtidas a partir de outras leituras, que o leitor é capaz de fazer enquanto lê (Breves Filho, 2022, p. 34).

Utilizar-se desses dois momentos durante as atividades de leitura, permite que o leitor vá além da ideia de ler para fazer a atividade proposta, pois nesse caso, a atividade de perguntas e respostas

tem como principal objetivo, a construção do sentido do texto. Se organizadas adequadamente e com intencionalidade bem definida, permitem uma estratégia sistematizada para o levantamento das ideias principais, assim como a possibilidade de expressar conhecimentos advindos de suas vivências com a temática, oriundas de outras leituras ou de experiências do seu contexto social, para a construção do sentido do texto.

Porém o que é comum observar é que estas atividades não se preocupam em garantir tais possibilidades, ou por muitas vezes acontecem em puro detrimento de exigir dos alunos a cópia de respostas, sem finalidade de fazer com que os alunos reflitam a atividade proposta, pois não basta apenas garantir a etapa da atividade, mas precisa-se oportunizar leituras variadas e a reflexão a partir das respostas apresentadas pelos alunos para que de fato haja uma construção da compreensão a partir do se leu.

A leitura e avaliação

Além de questões relacionadas às atitudes de professores perante o texto no ensino da leitura, vale a pena destacar nessa discussão o caráter expressivamente avaliativo que estas atividades possuem no cotidiano escolar. Mesmo que se tenha uma necessidade de conhecer a capacidade leitora dos alunos, por muitas vezes os professores priorizam a leitura em voz alta em sala de aula, causando nos alunos, certo receio em relação à atividade de leitura.

Segundo Solé (1998, p. 99) não é interessante que esse tipo de leitura seja utilizado para checar se houve compreensão por parte dos alunos, em especial nos anos iniciais, pois, preocupados em pronunciar corretamente as palavras, com a pontuação e a entonação, a atenção que deveria ser dada para as informações presentes no texto acabam se perdendo ou ficando em segundo plano.

Para Kleiman (2016), essa atividade favorece apenas ao objetivo de reconhecer se os alunos compreendem bem a relação entre grafemas e fonemas, os sinais de pontuação na pronúncia das palavras do texto, contudo, mostra-se ineficaz quando aplicada para sondar sobre o entendimento dos alunos perante o texto. Podemos completar esta ideia, com o que diz a autora, sobre o uso da leitura em voz alta em sala de aula

Se o objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou as correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados na pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então a leitura em voz alta pode ser melhor forma de avaliar esse conhecimento. Entretanto, essa atividade não é sempre necessária, sendo até contraproducente se o nosso objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, ou desenvolver os hábitos típicos do leitor proficientes na atividade solitária, que, caracteristicamente, nem balbucia as palavras nem as declama (Kleiman, 2016. p. 32).

Entretanto, não estamos aqui apoiando o seu banimento da rotina pedagógica da escola, nem tão pouco com a intenção de julgá-la errada ou inadequada. Mas sim, em busca de enfatizar a importância de se traçar bem os objetivos para seu uso, para que não seja priorizada em todas as práticas de leitura propostas, em especial, com o objetivo de saber se os alunos conseguiram construir o sentido a partir do que se leu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o que foi discutido até aqui, podemos refletir sobre as concepções de leitura que as escolas expressam a partir de suas atividades pedagógicas de ensino da língua. É possível reconhecer que as práticas de leitura propostas no trabalho pedagógico de muitos professores e professoras da Educação Básica, ainda se limitam a atividades demasiadas escolarizadas, que exigem de seus alunos, leituras desmotivantes e impostas, que por muitas vezes, estão distantes de sua própria realidade. Que em muitas situações, culminam na realização de exercícios e de um estudo sistemático e descontextualizado da gramática.

A leitura é uma atividade que, sobretudo, requer sensibilidade por parte do leitor, para ser bem desenvolvida. Além do desafio do ensino de convenções linguísticas, vocabulário e de múltiplos gêneros textuais, o professor tem a árdua missão de despertar o gosto pela leitura nos seus alunos, ensinando não apenas a como ler, mas a como transformar a leitura em uma atividade que pode proporcionar prazer por parte daquele que a empreende e possibilidades de novas aprendizagens.

Além disso, é importante que os alunos sejam convidados a viajarem pelo mundo da leitura, contemplando os mais variados tipos de textos, preferencialmente que façam, de alguma forma, relação com seu contexto social e cultural. O que pode favorecer não só a ativação de conhecimentos que já possuem sobre a temática lida, mas, sobretudo, o fortalecimento de uma visão mais ampla sobre a leitura e sua presença nas diversas situações cotidianas, que fazem parte da sociedade letrada a qual estamos inseridos.

Portanto, espera-se que sejam estimuladas nas escolas, atividades que verdadeiramente agreguem a formação leitora dos nossos alunos, que favoreçam uma percepção mais reflexiva sobre o que é ler, onde o gosto pela leitura seja estimulado em detrimento do hábito de ler, pois aquilo que fazemos por hábito, se torna algo que fazemos sem pensar sobre. A leitura é uma atividade que deve ser refletida e dialogada para se chegar a sua compreensão, por isso o despertar do gosto pela leitura é uma importante ferramenta para formar leitores competentes dentro e fora da escola.

Dessa forma, a relação existente entre a escola e o ensino da leitura, ainda precisa de ajustes e reflexões para serem capazes de atingir o seu objetivo primordial, que é o de fornecer competências e

habilidades linguísticas para que os alunos, para que sejam qualificados para ler e escrever, não apenas para fins educacionais, mas também, para fortalecimento de suas vivências nos âmbitos social e cultural, o qual estão inseridos.

Portanto, é preciso que as concepções de leitura e de seu ensino sejam revistas e fortalecidas pelos sujeitos agentes do fazer pedagógico das escolas, através de estratégias que permitam uma prática leitora mais significativa na formação de leitores ativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-EL-HAJ, Monica Farias (Org.) [et al.]. **A Formação do leitor na escola pública: discursos, práticas e percursos de leitura**. Teresina: EDUFPI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

BRASIL. CAPES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BREVES FILHO, José. **Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Acesso em: 07 abril de 2023.

DUKE, Nell. K.; PEARSON, P. David. **Effective practices for developing reading comprehension**. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3ª ed. p. 205-242). Newark: International Reading Association, 2002.

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

KLEIMAN. Angela. **Leitura: ensino e pesquisa** / Angela Kleiman. Campinas, SP : Pontes, 1989.

KLEIMAN. Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e Letramento em foco** – Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/ IEL/ Unicamp. 2005.

KLEIMAN. Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 16ª Edição, Campinas, SP – Pontes Editores. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura** - Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schiling. 6. Ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ENTRE LIVROS E TELAS: OS DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ERA DIGITAL

José Maria Almeida Neto

Em 13 de janeiro de 2025, o atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 15.100/25¹ decretada pelo Congresso Nacional, que dispõe sobre a utilização, por parte dos estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis em estabelecimentos públicos e privados de ensino de educação básica. Logo no primeiro artigo da regulamentação, fica explícito o objetivo da norma: “salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes” (BRASIL, 2025, p.3). No mesmo artigo, o parágrafo único define ambiente de sala de aula como todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais da educação, portanto, laboratórios, quadra esportiva e sala de multimeios, entre outros, estão inclusos.

No art. 2º a regulamentação amplia as proibições de uso para além do momento de aula, inserindo também os tempos de intervalo entre troca de professores e o recreio.

Portanto, durante a permanência do estudante no ambiente escolar não deve haver permissão para o uso do aparelho celular. Ainda neste artigo, o 1º § explicita que para fins pedagógicos ou didáticos, ou seja, estritamente, sob a orientação de um profissional da educação é permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis. Nesse caso, se o professor planejar sua aula e esta fizer uso didático do celular, por exemplo, trata-se de uma situação prevista em lei que respalda tanto os estudantes quanto os professores na utilização dos aparelhos. A proibição, evidentemente, também excepciona as situações de perigos, necessidades ou força maior.

As exceções prosseguem no texto do regulamento também no art. 3º, quando prevê as situações possíveis de uso dos aparelhos portáteis dentro ou fora da sala de aula nas seguintes condições: como garantia à acessibilidade, à inclusão, aos direitos fundamentais e para atender às condições de saúde dos estudantes.

Os objetivos mais evidentes da lei voltam a estar presente no art. 4º, que versa sobre as “estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos” (Brasil, 2025, p. 3). Sendo atribuída às instituições de ensino e às escolas a responsabilidade de oferecer “treinamentos periódicos para a

¹ BRASIL, Lei Nº 15.100/ 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, Diário Oficial, 2025.

detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental e de efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive aparelhos celulares” (Brasil, 2025, p. 3). Além disso, os mesmos estabelecimentos de ensino deverão disponibilizar espaços de escuta e acolhimento para “receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes principalmente do uso imoderado de telas e de nomofobia” (Brasil, 2025, p. 3).

O atual contexto sociocultural, para além da assinatura da referida Lei Federal, dialoga diretamente com uma realidade que se assevera continuamente nos últimos anos. Independentemente da concordância ou não por parte dos pais, alunos e professores, ou de modo geral, da comunidade escolar, a lei aponta para um problema social e cultural que envolve principalmente, crianças e adolescentes, mas também adultos: o uso imoderado de telas e os efeitos danosos que perpassam desde o comprometimento da saúde mental e da socialização, promovendo distúrbios neurológicos e dificultando o processo de aprendizagem.

O Brasil, na última década, se tornou um dos países onde a população passou mais tempo utilizando *smartphones*, telas e dispositivos eletrônicos. São em média 9h diárias de uso de internet, segundo pesquisa recente divulgada, pela *Eletronic Hub*, no final de 2024, ficando atrás somente das Filipinas em horas de uso diário. O brasileiro, atualmente, utiliza os aparelhos portáteis para se comunicar, comprar, informar-se e se relacionar com amigos, familiares e conhecidos, em grande medida, por meios digitais.

É preciso salientar que a pandemia da Covid-19 potencializou esse processo. Em meio ao distanciamento físico, às restrições sociais e ao *lockdown*, necessário naquele período, as famílias e, também as escolas, recorreram ao meio digital para manter-se ocupadas e em atividades de entretenimento ou ensino numa escala nunca antes experimentada. Em sua maioria, as escolas passaram a utilizar salas de aula virtuais, interação digital e quase como recurso de emergência a manutenção do contato entre colegas e professores por meio de aplicativos utilizados em aparelhos eletrônicos. Esse uso não se restringiu apenas ao período pandêmico, mas se expandiu durante ele, evidenciando que já estava em curso antes da pandemia. Essa mudança levou crianças e adolescentes a transformar seu comportamento, a forma como vivenciam a infância, como ocupam seu tempo livre e como se relacionam com amigos, colegas de escola e da vizinhança.

A nova geração, que cresce em meio à Era Digital, os chamados nativos digitais, se depara com um problema agudo quando se tratam da utilização de plataformas digitais, jogos eletrônicos e aplicativos acessados em demasia. Não se sabe ainda qual será o efeito disso a longo prazo; entretanto, em curto e médio prazos, já é possível observar algumas evidências que justificam

preocupação por parte de especialistas das mais diversas áreas de conhecimento, como professores, psicólogos, pediatras e pedagogos.

Em um inventário realizado em 2023², pesquisadores apontaram por meio de um conjunto de artigos científicos evidências que a saúde mental de crianças e adolescentes tem sido atingida diretamente em decorrência do uso excessivo de telas e redes sociais em todo mundo. O aumento de casos de ansiedade, automutilação, depressão e suicídio – principalmente entre meninas-, além de outros distúrbios como sobrepeso, déficit de atenção, doenças oculares, sobrepeso, dificuldade de compreensão e aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e linguagem comunicativa comprometida, podem estar associados ao tempo de uso de telas.³ Um estudo realizado no Estado do Ceará demonstrou quem aproximadamente 6.500 crianças que ficavam expostas às telas por mais de duas horas por dia, tiveram a aprendizagem comprometida, não alcançando os marcos de desenvolvimento previstos para a sua idade.

A exposição precoce associada a longos períodos do uso de telas e dispositivos eletrônicos tem direcionado o olhar para cuidados imediatos que pais e mães precisam adotar na condução da criação de seus filhos. O bem-estar mental tende a ser mais elevado quanto maior for o tempo até que a criança ou o adolescente comece a utilizar redes sociais, aplicativos e jogos eletrônicos. Pesquisa publicada na revista *Nature*, em 2023, sugere que exista um tempo específico de desenvolvimento no qual o uso de redes sociais se torna extremamente prejudicial ao bem estar mental – a idade entre 11 e 13 anos para meninas e 14 e 15 anos para meninos.⁴ De todo modo, os inúmeros problemas associados à falta de interesse pelos estudos, à sonolência dentro da sala de aula e à constante falta de motivação para a prática de exercício físico, trouxeram, definitivamente, o problema para dentro das reuniões pedagógicas, espaços educacionais e sala de professores, culminando com a aprovação da Lei 15.100/2025.

O uso frequente de redes sociais e plataformas digitais pode levar à dependência, prejudicando o convívio social, o desempenho acadêmico e o bem-estar geral dos estudantes. De acordo com a pesquisa *TIC Kids Online 2024*, 93% dos brasileiros de 9 a 17 anos são usuários de internet. Desse total, nada menos que 98% acessam a rede por meio do aparelho celular. Na escola, o uso

² Beidacki, C.; Farias, B.; Benatti, G.; Boeira, L. Tempo de tela para crianças e adolescentes: Revisão exploratória rápida. São Paulo: Instituto Veredas. 2023.

³ Entre crianças avaliadas em uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 72% tiveram aumento de depressão associados ao uso excessivo de telas (2023). Simultaneamente, um levantamento feito pela Fiocruz, revelou um aumento de 6% na taxa de suicídio no Brasil entre pessoas de 10 a 24 anos no período de 2011 a 2022, no mesmo intervalo, o índice de mutilação cresceu 29%. Disponível em: <https://encurtador.com.br/X0kmK>. Acesso em: 10 mar. 2025.

⁴ Orben, Amy; Blakemore, Sarah-Jayne. How social media affects teen mental health: a missing link? *Nature*, Vol. 614, 2023. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/r8r0080a2itssol/OrbenNature2023.pdf?dl=0>. Acesso em: 10 mar. 2025.

prolongado de celular diminui as oportunidades de interação social entre os estudantes, prejudicando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

É importante destacar que, no contexto educacional, o uso de telas oferece tanto benefícios quanto desafios. Dentre os benefícios, destacam-se o acesso a plataformas audiovisuais, as visitas virtuais a museus e pontos históricos ao redor do mundo, possibilitadas pela navegação *online*, além da utilização de recursos didáticos que se alinham à realidade dos estudantes em idade escolar e ao ensino das funções básicas de informática, visando à preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, os desafios postos são muitos, como o uso indiscriminado de telas em sala de aula, durante a explicação, os exercícios e nos intervalos levou a um prejuízo de aprendizagem sem medida nos últimos anos. Esse desafio se soma a uma piora no processo de socialização e uma maior dificuldade por parte dos professores em lidar com o cotidiano da sala de aula. Quando estão utilizando o celular em sala, as crianças e adolescentes perdem o foco, muito rapidamente, daquilo que está sendo ministrado, impactando diretamente nas notas e desempenho escolar.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu último relatório anual, deixou expressa a preocupação sobre a maneira que os sistemas educacionais precisam estar mais bem preparados para lidar com o processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais e como essas ferramentas precisam ser posicionadas na educação de forma a efetivamente contribuir para o processo final de aprender e formar cidadãos.⁵

O relatório destacou ainda três pontos relevantes sobre o uso de equipamentos digitais em sala de aula, que se refere a uma melhora na qualidade de ensino, a um maior engajamento por parte dos estudantes e a inclusão por meio da acessibilidade para estudantes com alguma deficiência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) também elaborou diretrizes que orientam sobre o uso de telas, principalmente, quando se trata de criança e adolescentes. Entretanto, na contramão das orientações previstas, é possível destacar pelo mesmo organismo internacional, que apenas um quarto das crianças menores de 2 anos e somente um terço daquelas entre 3 e 5 anos de idade cumprem efetivamente o tempo de horas estipuladas como recomendado sobre o uso de telas diariamente para suas respectivas idades.⁶ Além das problemáticas citadas anteriormente, a navegação prolongada na internet aumenta a exposição de crianças e adolescentes a riscos, como abuso, conteúdos impróprios e vitimização sexual. Durante períodos de uso descontrolado, jovens

⁵ UNESCO. Global Education Monitoring Report? Technology in Education: A Tool on Whose Terms? 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>. Acesso em: 10 mar. 2025.

⁶ McArthur, Brae Anne; Volkova, Valeriya; Tomopoulos, Suzy; Madigan, Sheri. Global Prevalence of Meeting Screen Time Guidelines Among Children 5 Years and Younger: A Systematic Review and Meta-analysis? JAMA Pediatr, Vol. 176, n. 4, p. 373-383, 2022. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2789091>. Acesso em: 10 mar. 2025.

podem acessar materiais violentos, pornográficos ou inadequados para sua faixa etária, o que pode gerar sérios impactos psicológicos.

Toda essa problemática serviu como base e pano de fundo para a sanção da lei em questão. Em alguns estados do país leis de âmbito local já regulamentavam e apontavam para a necessidade de restringir o uso de aparelhos em sala de aula, é o caso, por exemplo, da cidade do Rio de Janeiro, que desde 2024 havia decretado o fim do uso de aparelhos portáteis pessoais, que deveriam ficar desligados ou no silencioso. A mesma medida posteriormente foi adotada pelo Estado de São Paulo. Anteriormente, outras legislações já haviam discutido a temática, como em Roraima, desde 2016, com a Lei Estadual 1.108/2016 e no Distrito Federal, em 2008, por meio da Lei nº 4.131/2008, que proibiam o uso de aparelhos celulares nas escolas públicas e privadas da educação básica.⁷

O desafio posto, novamente, aos sistemas de ensino recebeu apoio de grande parcela de professores e pais de alunos, tendo em vista a experiência do uso de aparelhos portáteis em sala de aula nos últimos anos letivos, que mais atrapalhavam do que ajudavam. A execução da nova lei em sala de aula, entretanto, enfrenta problemas como a falta de infraestrutura nas instituições de ensino, principalmente as escolas públicas, para guardar, em segurança, o aparelho celular; também a formação continuada de professores para que não abandonem completamente os usos pedagógicos de novas tecnologias é outro desafio presente tendo em vista a falta de capacitação de grande parcela dos profissionais da educação para lidarem didaticamente com aparelhos portáteis com a finalidade do ensino-aprendizagem.

Diante da proibição do uso dos celulares nas escolas, a pergunta surgiu quase que imediatamente: o que vamos fazer no tempo livre? Esse questionamento é comum entre professores, gestores e estudantes. Parece a questão continua sendo ainda alinhar a dependência de infraestrutura e recursos econômicos à demanda diária de centenas de crianças e adolescentes nas instituições de ensino.

O não uso do celular pode ser visto como uma oportunidade para novas abordagens e uma diversidade de ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas em sala de aula. Se por um lado a preocupação com o abandono total das tecnologias é uma inquietação, por outro, a implementação dessas ferramentas é possível não apenas para melhorar o rendimento escolar, como também preparar os estudantes para um futuro cada vez mais tecnológico.

Pode-se afirmar que é um consenso que o uso do celular em sala de aula sem restrições não é benéfico para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, quando integrado ao planejamento pedagógico de maneira intencional e propositiva, o aparelho portátil pode servir como uma

⁷ Austrália, Canadá, EUA (13 estados), Holanda, Espanha e Finlândia são alguns dos países que adotaram medidas semelhantes ao Brasil.

ferramenta relevante para ampliar o acesso à educação e fortalecer as práticas de ensino, especialmente em contexto de desigualdade. Certamente, o dever e a obrigação não são somente da escola para conscientizar e educar os usos das tecnologias de maneira equilibrada e saudável, porém, em um país de dimensões continentais como o Brasil e marcado por tamanha desigualdade, não é improvável que a criança e o adolescente tenham na escola, talvez, o único espaço onde possam refletir sobre as consequências e os malefícios desse uso desenfreado. Diante disso, a escola não poderia se furtar à imparcialidade em relação a essa questão.

O Ministério da Educação (MEC) também promoveu a publicação de um guia intitulado “Conscientização para o uso de celulares na escola: por que precisamos falar sobre isso?”. Nele apresenta possibilidades de estratégias para a implementação do uso adequado e pedagógico do celular em sala de aula. Seguindo a diretriz disposta em Lei o MEC orienta a criação de espaços de acolhimento para que crianças e adolescentes em crise de abstinência possam ser encaminhados e recebidos com respeito e atenção a fim de ser escutado e aprender a lidar com suas emoções diante do cenário sem interação digital. Secundariamente, o governo elenca, no guia, as possibilidades de atividades que envolva profissionais da educação, gestores escolares e educandos como as rodas de conversas e ciclos de debates para que as questões referentes as proibições estejam sempre sendo revistas e avaliadas de acordo com o contexto escolar daquela instituição. Nessas atividades a proposta é levantar perguntas que possam levar os estudantes a refletirem e dialogar com seus pares, por exemplo: quais as potencialidades e riscos que o celular traz para o ambiente escolar? Como podemos fazer uso do celular com a intencionalidade pedagógica? E, por fim, quais os desafios a restrição do uso do celular traz para a escola e como podemos nos organizar para enfrentá-los?

Uma experiência consolidada no ensino de História, que no ano de 2025 caminha para a sua 17ª edição, tem sido a Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), organizada pela Universidade de Campinas (UNICAMP). A competição que envolve estudantes de escolas públicas e privadas, que estão na fase escolar cursando o 8º ou 9º e o Ensino Médio, tornou-se um sucesso de inscritos desde sua criação e alcança a cada edição recordes de participação de equipes.

Majoritariamente *online*, a ONHB sinaliza a possibilidade de usos adequados da tecnologia digital como ferramenta para o ensino e aprendizagem de jovens estudantes, dividida em seis fases, com duração de uma semana para cada fase e uma fase final presencial em Campinas-SP. A olimpíada desafia as equipes, compostas por três estudantes e um professor, obrigatoriamente, a utilizar o meio digital não apenas para enviar as respostas das questões propostas, mas também aprender sobre pesquisa em repositórios acadêmicos e arquivos digitais, bem como aguçar a criticidade diante das múltiplas informações disponíveis na *internet*.

Outro exemplo bem-sucedido de utilização do meio digital como ferramenta para ensino e aprendizagem, também vem do meio das olimpíadas escolares. A Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE) também já utiliza o meio digital como possibilidade de ensino aos estudantes. Com um formato que se aproxima daquele empreendido pela ONHB, a competição de ciências humanas reúne equipes de escolas públicas e privadas, também dividida em fases digitais (quatro fases) e a final presencial. Com o objetivo dos educandos aprenderem a produzir conhecimento, criticar as fontes de informação e refletir sobre a realidade social e produção histórica da área, as duas atividades demonstram fôlego e capacidade de unir o ensino e tecnologia em sala de aula.

Diante dos desafios expostos, são ótimas referências para pensarmos nossas práticas enquanto educadores e dessa forma refletir não somente sobre os malefícios que o uso excessivo de tela pode trazer para o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, mas também para pensarmos possibilidades de utilização da ferramenta digital em sala de aula com finalidade pedagógica.

Se a aplicação da lei 15.100/2025 se mostra como um novo desafio para a comunidade escolar, toda a sociedade deve também ser inserida nessa demanda, não apenas aguardando que a escola, isoladamente, encontre soluções, mas propondo caminhos. Somado às proibições que a Lei regulamenta, acompanham as demandas por formação, acolhimento e cuidados; da mesma forma, a capacitação dos professores, por parte do governo, para que ofereçam um ensino de qualidade e alinhado ao uso das tecnologias se mostra extremamente necessário, para que não haja um completo abandono dessas metodologias possíveis e que já demonstram eficácia nas olimpíadas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei Nº 15.100/ 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, **Diário Oficial**, 2025.

BEIDACKI, C.; FARIAS, B.; BENATTI, G.; BOEIRA, L. Tempo de tela para crianças e adolescentes: **Revisão exploratória rápida**, São Paulo: Instituto Veredas, 2023.

ORBEN, Amy; BLAKEMORE, Sarah-Jayne. How social media affects teen mental health: a missing link? **Nature**, v. 614, 2023.

MCARTHUR, Brae Anne; VOLKOVA, Valeriya; TOMOPOULOS, Suzy; MADIGAN, Sheri. Global Prevalence of Meeting Screen Time Guidelines Among Children 5 Years and Younger: A Systematic Review and Meta-analysis? **JAMA Pediatr**, v. 176, n. 4, p. 373-383, 2022.

A FÁBULA E A LEITURA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

*Amanda Alencar Ferreira Linhares
Jarles Lopes de Medeiros*

INTRODUÇÃO

O ensino de linguagem e leitura nas escolas exige uma abordagem cuidadosa e estratégica, especialmente no que diz respeito à introdução dos gêneros textuais. Entre as diversas opções disponíveis, a fábula se destaca como uma escolha apropriada para os primeiros anos de aprendizagem. Com suas características lúdicas, moralizantes e personagens que transgridem a realidade, as fábulas atraem a atenção dos alunos e favorecem tanto o desenvolvimento da leitura quanto da escrita.

A sua simplicidade narrativa e a presença de ensinamentos morais tornam-nas uma excelente ferramenta pedagógica, capaz de envolver as crianças e promover reflexões importantes sobre comportamentos e valores sociais. Além disso, o uso da fábula como gênero textual se alinha aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que destacam a importância da leitura crítica e da formação de cidadãos capazes de expressar-se de forma coerente e relevante.

Dessa forma, ao integrar as fábulas no ensino de língua portuguesa, os educadores podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, estimulando a criatividade e a reflexão nos alunos.

A fábula no ensino da linguagem

O gênero textual fábula está presente no ensino da linguagem de forma tão íntima, pois se sabe que o próprio texto é a premissa básica para a interatividade textual e de linguagem e, com isso, tem-se a clara necessidade de se trabalhar o gênero textual no ensino da leitura em sala de aula a fim de que os alunos criem uma identidade discursiva e um domínio da linguagem e, para isso, os professores escolhem os melhores e mais adequados gêneros para introduzir a leitura e a compreensão textual. Neste momento de escolha, procuramos introduzir o uso da fábula como gênero perfeitamente adequado devido às suas características fantasiosas e de ensinamento moral, tornando-se, assim, uma prática lúdica e mais interessante aos iniciantes. Segundo Cosson (2012, p. 61), nesta etapa de introdução aos textos:

É preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (Cosson, 2016, p. 61).

O documento conhecido por todos os docentes e estudiosos e que serve realmente como base, como o próprio nome diz, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), afirma sobre este assunto, o qual considera que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (Brasil, 1998, p. 19). Desta maneira, percebe-se a compreensão de que a Língua Portuguesa, assim como a leitura, obviamente deve vir diante dos ensinamentos dos gêneros textuais, pois toda produção e toda leitura virá ou se tornará um gênero textual. Segue o entendimento de Antunes (2014) quando afirma que:

Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática no ensino da língua (Antunes, 2014, p. 36-37).

De acordo com o que foi explicitado pelo autor, é justamente nesse desafio de rever as formas de ensino da língua e da leitura em si que frisamos esta pesquisa com foco no uso do gênero fábula para reorientar o ensino da língua conforme disse Antunes (2014), visando à cidadania dos estudantes, e não apenas na evolução estudantil. Como muitas das crianças convivem e gostam de animais, é uma oportunidade de utilizar seres conhecidos do cotidiano deles e com situações com as quais vão se deparar ou já se depararam mesmo quando crianças. Neste sentido, este resgate de vivência é extremamente necessário para despertar o interesse dos alunos desta etapa escolar, sendo a fábula um perfeito encaixe neste sentido.

O gênero textual fábula traz para o aluno em início de aprendizagem da leitura uma carga emocional, fantasiosa, que desperta interesse em ler, escrever e criar suas próprias historinhas, além de desenvolverem a ideia da moralidade, superimportante neste aprendizado. Conforme afirmam os próprios PCNs, “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas” (Brasil, 1998, p.25).

De acordo com Souza (2011), as fábulas são realmente uma boa escolha de introdução à leitura, pois, segundo suas palavras, as fábulas são “narrativas curtas, que simultaneamente divertem e instruem, nas quais os autores refletem sobre os costumes e comportamentos sociais, angústias, anseios e valores de sua época” (Souza *et al.*, 2011, p. 156). Este apontamento sobre a parte divertida é o que já vínhamos afirmando nesta pesquisa: a vantagem de se apresentar a fábula como forma de introdução da leitura.

Vale ressaltar que a presente pesquisa não afirma nem contesta a ideia de que outros gêneros devam ser utilizados como meio de introduzir a leitura nas crianças, mas apenas vislumbra um caminho mais acessível e muitas vezes esquecido pelos próprios pedagogos. Para corroborar tal ideia, tem-se a fala dos autores Lima e Rosa (2012), a qual considera que a fábula permite apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada (Lima; Rosa, 2012), no caso, pelas crianças que não têm ainda um entendimento completo do que estão aprendendo a ler, sendo normal, pois, ter dificuldades no início da caminhada letiva, aproveitando inclusive para refletirem sobre o que vivem em seu dia a dia.

Em alguns textos estudados, vimos que pesquisas de campo indicaram que também é positivo fazê-los criar suas próprias fábulas. Assim, cabe ao professor estimular a composição, já que muitos esquecem que a leitura e a escrita caminham juntas e que ambas precisam ser compartilhadas. As fábulas vão proporcionar aos alunos a criação de narrativas sem barreiras, nas quais sua fantasia e criatividade serão desenvolvidas sem que se force um estilo.

Atualmente, alguns autores afirmam que o Brasil não é um país preocupado em ensinar a escrever e, com isso, cria-se uma consciência equivocada de não poder fazê-lo. Segundo Passarelli (2012), muitos alunos dispõem do medo de escrever por possuírem uma “consciência do sujeito de que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos e alcançar o efeito realmente pretendido quando escreve” (Passarelli, 2012, p. 37). Com a facilidade da leitura, os alunos também terão a mesma proficiência na escrita.

A escrita faz parte da construção do aprender a ler, a produção de textos deixou de ser prioridade em muitos lares, pois, com as tecnologias, ficou mais difícil parar para compor seu texto fora das redes sociais, através de seus celulares. Entretanto, convém ressaltar que as novas tecnologias não devem ser esquecidas pelos professores como aliada ao ensino da leitura.

O tom lúdico que a fábula traz com a presença de seres inanimados que se tornam evidentes e capazes de ter atitudes traz consigo o grande diferencial, pois a criança aprende, de forma mais divertida, tanto a leitura quanto a questões mais sérias que seriam ensinadas de maneira mais rígida ou sem sensibilidade. Desta maneira, fica mais fácil inclusive para o professor que enfrenta uma

diversidade em sua sala de aula, possibilitando-o de obter mais controle sobre sua turma devido ao nível de interesse que a mesma terá nas atividades praticadas.

Diante de tudo isso, constata-se que, sem dúvida, a fábula é um ótimo recurso didático, tornando a aula mais prazerosa. As fábulas merecem a atenção dos educadores de forma a serem tratadas como gênero textual utilizado para ensinar a ler e a criar cidadãos pensantes criticamente, ajudando na formação de valores dos alunos. Sobre a importância do ensino das fábulas, destacamos o trabalho de Vygotsky, o qual considera que o ensino vem de fora pra dentro, oferecendo aos que vão aprender novos conceitos e dando significado aos que já conhecem. De acordo com Canton (2006), “as fábulas servem perfeitamente para essa adaptação às diversas visões de mundo, em diferentes épocas e locais” (Canton, 2006, p. 09).

Dito isso, percebe-se que a leitura e a escrita estão vinculadas ao processo de compreensão de mundo e devem ter total atenção, inclusive e, principalmente, do poder público, cabendo este investimento para a evolução destes indicadores de leitura e de escrita não só nos índices de avaliações nacionais e internacionais, mas principalmente nas habilidades sociais no desenvolver educacional que influencia também em outras disciplinas. Em seu livro, Almeida (2010, p.104) descreve alguns tipos de pontos importantes para explorar a leitura de uma fábula, a saber:

1. Qual é o repertório de leitura necessário para a compreensão da fábula?
2. Resgatar os aspectos culturais trabalhados pela fábula.
3. Desenvolver uma escuta ativa, orientada e colaborativa para que o aluno perceba as nuances da fábula.
4. Analisar o aspecto temático trabalhado pela fábula e trazê-lo para a realidade do aluno.
5. Elaborar um roteiro com as palavras relevantes retiradas da fábula para a discussão logo após o encerramento da leitura.
6. Isolar um fato da fábula para analisá-lo a partir da experiência vivida ou não, pelo aluno.
7. Considerar os elementos não verbais apresentados pela fábula.
8. Verificar as interferências das vozes e de outras imagens para a compreensão final da fábula (Almeida, 2010, p. 104).

Desta forma, o gênero fábula entra em cena por ser um produto natural do ser humano, propõe-se a ser uma alegoria que tem dupla finalidade: ensinar e divertir. Nota-se, assim, mais uma vez, a boa aplicação deste gênero em estudo como método de ensino da linguagem, da alfabetização em si, não somente a leitura, mas também da escrita pela liberdade que ela desperta. A fábula, com suas características de personagens imaginárias que, representam de forma alegórica, as ações humanas, é, conforme aponta Mesquita (2002):

[...] um gênero comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo (...) consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob ação alegórica, uma ideia abstrata, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, agradável, uma verdade moral, o que de outro modo seria árido e difícil (Mesquita, 2002, p. 65).

A fábula contém características como criticidade, ironia, alegorias, verdades não transparentes, que despertam a curiosidade até mesmo de adultos, para as crianças então é fonte de grandes

estímulos. Sabe-se que muitas destas características vieram do intuito antigo da fábula de camuflar as indignações que viviam seus escritores, de camuflar os sentimentos que não poderiam ser expostos séculos atrás. Assim como os demais gêneros, a fábula tem sua estrutura mais singular reconhecida. Um texto curto, que muitas vezes tem apenas um personagem, percorrendo uma história na qual uma ação trará a reflexão sobre determinado assunto. Há o que se concretizou por chamar de história com ação – reação, ou um discurso somado a contradiscurso. Portella (1983), desmembrou o esquema da Fábula “A raposa e a galinha”, conforme o entendimento da ação-reação:

Situação: Não se deve fazer o mal a ninguém; mas se alguém o fizer, deverá ser castigado com o mesmo mal, adverte a fábula.

Ação: Conta-se que uma raposa convidou por primeiro uma cegonha para cear e colocou sobre o mármore uma sopa leve e líquida que a faminta cegonha de modo algum pôde saborear.

Reação: A cegonha, convidando, por sua vez, a raposa para cear, apresentou-lhe uma jarra cheia de alimento não triturado. A cegonha enfiando o bico na jarra se alimenta e tortura de fome sua conviva.

Resultado: Como a raposa lambeu em vão o gargalo da jarra, suspeitamos tenha-lhe dito a ave peregrina: “Cada qual deve aguentar com paciência seus próprios exemplos” (Portella, 1983, p. 13).

Essas são formas vistas também em outras fábulas, conforme um padrão cujo diálogo traz situações que retratam a vida de forma a nortear uma reflexão. As diferenças entre as fábulas podem ser encontradas quanto ao número de personagens, às formas de manter o diálogo direto, indireto ou misto, ainda também quanto à participação do narrador, sempre presente e cujo papel de atuação, maior ou menor, irá depender do autor.

O gênero fábula como estímulo à leitura e à escrita para crianças do ensino fundamental

A utilização de gêneros textuais em sala de aula é uma prática trazida pelos PCNs como instrumento de introdução à linguagem, à comunicação formal, aperfeiçoando o aprendizado natural das crianças. Sabe-se que o educador conta com diversos gêneros textuais e tipologias incontáveis que o auxiliam nesta missão. Entretanto, o enfoque no trabalho com a fábula permite uma grande vantagem devido à característica marcante desse gênero de contar(?) através de animais e fantasias e também pelo fato de prender a atenção dos pequenos com maior facilidade.

A fábula, sem dúvida, ajudará neste caminho de alfabetização, de introdução à gramática, ao pensamento crítico, porém não se deve simplesmente imaginar que todas as dificuldades serão sanadas ao apresentar este gênero textual aos alunos. Para alguns autores, existem meios e formas mais convincentes de tirar melhores resultados. Mello (2002), por exemplo, considera que não se deve disponibilizar aos alunos um primeiro contato com os textos por meio de fotocópias xerocadas,

pois isso pode trazer a ideia de algo preparado apenas para aquele momento em sala e não despertaria a autenticidade, a veracidade daquela história.

Não restam dúvidas de que o trabalho com gêneros tem auxiliado de forma contínua e dinâmica, tendo relevância vivida na prática, no desenvolvimento da leitura e da escrita, promovendo a aproximação correta entre os estudantes e a língua materna. Pode-se afirmar isso devido à presença dessa perspectiva nos PCNs e nas muitas pesquisas realizadas, por exemplo, em eventos como o Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, o qual teve origem em 1995, em caráter nacional no Brasil e, hoje, é reconhecido internacionalmente como um dos maiores eventos sobre a temática (cf. Motta-Roth, 2008).

O que esta pesquisa demonstra é que o trabalho com a fábula deve ser frequente nas salas de aula e para, além disso, a criança deve ser estimulada também pelos pais em casa. Já foi bastante discutido e demonstrado que a fábula pode estimular pensamentos que outros tipos de leitura não chegariam, sendo assim aliadas no processo pedagógico da língua oral, da leitura e da escrita. Para justificar ainda mais este pensamento, Lievegoed (1994) enfatiza essa boa prática ao dizer que:

As crianças só podem compreender com a ajuda da palavra falada; só pode compreender ao falar ela própria. Neste período, muito deveria ser-lhe contado – sem abstração, sem nexos com qualquer atividade utilitária, mas com muita fantasia, vida e ação. Contos de fadas e fábulas, bem como a matéria de ensino vazada em narrativas, podem constituir o alimento adequado (Lievegoed, 1994, p. 60).

O trabalho de manter as fábulas presentes nas salas de aula não pode ser esquecido pelos professores. São muitas as possibilidades de falas e histórias que o próprio professor poderia contar, mas, além disso, existe uma gama de histórias nacionais e internacionais, bem como materiais didáticos incríveis que podem dar suporte a essa prática. Vale ressaltar mais uma vez que a criança será estimulada à imaginação, à criticidade, ao raciocínio irônico e até mesmo figurado. Estas são, sem dúvidas, competências importantíssimas e que deixam de ser desenvolvidas pela rigidez dos currículos estudantis hoje em dia.

A presença de animais nas fábulas é, sem dúvidas, um dos maiores atrativos às crianças, podendo os professores se utilizarem de diversas técnicas para desenvolver esta característica do gênero, seja por teatrinhos, fantasias, personificação, desenhos, enfim, os educandos valem-se de muitas possibilidades quanto a isso.

A presença destes seres é vista como muito bem-vinda por vários estudiosos, sendo apontada como fator crucial ao fato de a fábula ser tão efetivamente praticada em salas do ensino infantil. Entretanto alguns autores, como Lessing (1977), acreditam que esta atratividade acaba por se tornar menor com o passar do tempo devido à abundante presença dos animais, o que deixaria de ser novidade. Mas sabemos que há uma infinidade de histórias a serem contadas e que podem ter

novidades e caminhos inovadores para atrair a atenção dos alunos. São temáticas variadíssimas capazes de serem contadas inclusive em várias versões. Além disso, os professores podem e devem estimular os seus alunos a criarem suas próprias histórias e fábulas, desenvolvendo a criatividade e o imaginário.

O gênero fábula é bem acolhido justamente por possuir uma infinidade de possibilidades, abrangendo diversas situações sem deixar de transmitir ensinamento não só sobre a leitura e a escrita, mas sobre a própria vida social, cultural. “A fábula também tem a função de enaltecer virtudes, de sobremaneira a prudência e de advertir em relação ao perigo de abuso do poder” (Santos, 2003, p. 21). Sabendo o professor extrair estas nuances de cada texto, a fábula será, sem dúvida, um instrumento que vai alargar o universo em que o aluno se encontra, mas, para tanto, é preciso que as atividades sejam enquadradas em cada contexto escolar.

Para Celso Antunes (1997), os problemas detectados nas crianças que não têm um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas apresentam-se na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita e desenvoltura básica da leitura. Considerando-se o êxito dos professores em atrair os alunos ao hábito da leitura e da escrita, muitas outras vantagens podem ser despertadas, auxiliando os alunos em momentos diversos como: timidez, melhor dicção, desenvolvimento da criatividade, reflexão e extensão de todas estas melhorias a outras disciplinas visando a formação de um aluno leitor, que não apenas lê o que lhe é apresentado, mas que consegue compreender/interpretar o que está sendo pedido.

Para Cosson (2012, p. 64): “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. Desta maneira, o professor pode se deparar com diversos entendimentos sobre um mesmo texto a depender da turma, dos alunos e da vivência de cada um, portanto o professor não deve considerar apenas uma interpretativa como correta, mas é preciso levar em consideração cada ideia e esgotar seus benefícios naquele momento de aprendizado.

Dando continuidade a esta perspectiva, sabemos que as dificuldades existem para engajar e trazer as metodologias pedagógicas que se deseja, mas a fábula está sendo apresentada como uma alternativa para que a prática pedagógica se torna mais leve, intuitiva e desvinculada um pouco da visão enrijecida de ensinar através da gramática simplesmente, uma prática cuja troca de experiências vale mais neste processo de aprendizagem. É com o intuito de formar mais amantes da leitura e da escrita que se procuram caminhos que levem as crianças desde os anos iniciais a verem os livros como amigos.

O ensino da leitura e da escrita a partir de gêneros textuais já é bastante difundido como demonstrado ao longo da pesquisa. Os documentos oficiais, como os PCNs, e as pesquisas de

diversos autores defendem que a linguagem introduzida através dos gêneros é algo de grande significância na vida escolar. A diferença apresentada pela fábula tem traços didáticos mais evoluídos, trazendo para os próprios alunos o papel de sujeitos ativos na sua aprendizagem, e não meros espectadores dos educandos, sem nenhuma participação efetiva, apenas decorando ou lendo sem qualquer entendimento do que aquilo pode trazer de benefício a sua vida cotidiana.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (Solé, 2008, p. 24).

Com os ensinamentos da fábula, a interação entre os alunos, destes com os professores e, até mesmo com os pais, é estimulada. Quando aqueles conseguem ver no seu dia a dia situações como as que lhes foram apresentadas em sala de aula, eles podem interagir com muito mais criatividade. Ao verem situações que aprenderam como erradas ou certas nas histórias das fábulas, saberão discorrer e, assim, tornam-se agentes de seu próprio aprendizado. Assim, como discorre sobre esta interação necessária, Foucambert (1994) entende que:

Para aprender a ler, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los e associar-se à utilização que os outros fazem deles quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vívidas (Foucambert, 1994, p. 31).

Adequar as práticas pedagógicas a novas situações é um papel fundamental do professor e, a partir de tudo que foi explicitado, pode-se afirmar que a fábula está inserida nas melhores possibilidades para o ensino da leitura e da escrita, pois ensinamentos presentes nas fábulas ajudam a criança a compreender o mundo e, ao mesmo tempo, estimulam sua imaginação. O mesmo é de significativa importância, pois ajuda na iniciação da leitura na medida em que não só estimula o imaginário infantil, como conduz a valores morais ao abordar valores indispensáveis na construção das crianças como seres e alunos em desenvolvimento.

Sabe-se que a formação de bons leitores depende não somente da escola, mas também do ambiente familiar, do estímulo dos pais e responsáveis pela criança e, por isso, é preciso também disponibilizar momentos com esses sujeitos. A leitura precisa ser incentivada em todos os meios em que a criança convive e, dentro da sala de aula, essa atividade pedagógica deve ser dinâmica e com metodologias planejadas. A leitura e a escrita funcionam como base para as escolaridades dos discentes, e esse aprendizado precisa ser vivido com qualidade. O interesse pela leitura não é algo que nasce muitas vezes, mas precisa ser estimulado. A fábula é um grande instrumento facilitador do

ensino da leitura e, por isso, como vários outros gêneros textuais, ela precisa ganhar seu lugar de destaque nas escolas.

Abordando o Gênero Fábula de acordo com a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular contempla a Educação Infantil pensando nas peculiaridades das crianças e para estimular a aprendizagem através dos direitos a seguir: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se. Todo o documento está regido para respeitar estes direitos e trazê-los para a prática, desenvolvendo, a partir deles, o que denominaram de Campos de Experiência, os quais são cinco no total, e que devem ser trabalhados em sala de aula de forma integrada entre si. É através destes campos que se propõem os objetivos planejados para cada série, para cada aula.

[...] as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018).

A literatura infantil está presente como objetos de conhecimento dentro do documento, contemplando diversos conteúdos e desenvolvendo habilidades inúmeras. Para auxiliar na didática dos professores, são apontados os objetivos e, com isso, os mesmos podem desenvolver sequências didáticas que tragam estratégias para alcançá-los.

Existe uma direção a se seguir, conforme foi dito anteriormente, já que não é possível chegar aos objetivos simplesmente aderindo ao fato de incluir as fábulas em sala de aula. Os planos de aula devem contemplar os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas descritas pela Base Nacional Comum Curricular. Estes planos (Os mesmos: retire esse termo) trazem exemplos que podem ser aperfeiçoados pelos próprios discentes e, se o educador quiser ampliar ainda mais o leque de possibilidades de recursos lúdicos, pesquisar e ir além do proposto, o importante é ter o conhecimento das formas previstas pela BNCC.

A fábula aparece como fonte e caminho para alcance destas habilidades. Como exemplo, trazemos o quadro da BNCC, o qual cita o gênero especificamente.

Os objetos de conhecimento em que a fábula pode ser inserida são: Leitura de imagens em narrativas visuais; Compreensão em leitura; Formação do leitor literário; Formas de composição de textos poéticos visuais; Apreciação estética/Estilo; Formas de composição de textos poéticos; Escrita colaborativa; Relação entre textos; Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição; Construção da textualidade.

Por intermédio das fábulas, várias habilidades podem ser desenvolvidas, chamadas no documento da BNCC de objetivos específicos. Em concordância, podemos citar o PCN que afirma que:

Formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relação entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 2001, p. 54).

Através da fábula e de outros gêneros textuais, serão desenvolvidas habilidades conforme determinados no documento da BNCC:

1. (EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
2. (EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.
3. (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018).

Sem dúvidas, uma vez compreendendo a importância de desenvolver tais habilidades e tantas outras possíveis, toma-se cada vez mais como imprescindível a escolha da fábula como prática em salas de aula. O documento normativo considera que a leitura e a escrita colaboram com a autonomia dos alunos quando os tornam protagonistas de suas ações. Os currículos derivados devem ser fundamentados na BNCC que, na prática e de modo geral, preconizam o desenvolvimento de habilidades e competências nele listadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o ensino da linguagem e da leitura nas escolas deve ser orientado por práticas pedagógicas que incentivem o envolvimento ativo dos alunos, estimulando tanto a imaginação quanto o pensamento crítico. A fábula, com sua simplicidade narrativa e rica carga moral, surge como um recurso pedagógico de grande relevância, especialmente nos primeiros anos de alfabetização. Este gênero textual não apenas favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também contribui para a formação de cidadãos mais reflexivos, capazes de compreender e analisar o mundo ao seu redor.

A integração das fábulas no contexto educacional, alinhada aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proporciona aos educadores uma ferramenta poderosa para trabalhar a leitura crítica e a expressão verbal e escrita de forma lúdica e significativa. Além disso, a utilização das fábulas não se limita ao ambiente escolar, sendo fundamental também o envolvimento da família no estímulo à leitura, criando uma rede de aprendizado que favorece o crescimento cognitivo e social das crianças.

Por meio da abordagem das fábulas, os professores podem explorar diversas dimensões da linguagem, incentivando os alunos a se tornarem leitores autônomos e criativos, capazes de interpretar diferentes tipos de texto e compreender as múltiplas camadas de significado que eles carregam. Assim, a fábula se configura não apenas como um gênero literário eficaz para o ensino, mas como uma ferramenta essencial para a construção de uma educação mais dinâmica, envolvente e transformadora, que valoriza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Professores e professoras: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Apresentação dos temas transversais: Ética. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2HdO3Bl>. Acesso em: 07 set. 2021.

CANTON, Katia. **Era uma vez Esopo**: recontado por Katia Canton. São Paulo: DCL. 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**. v. 1, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2HLLYh9>. Acesso em: 15 set. 2021.

MESQUITA, A. (org.). **Pedagogia do imaginário: olhares sobre a literatura infantil**. Porto: Asa, 2002.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, I. I. **Temas e figuras em versões da fábula**. "A galinha dos ovos de ouro". São Gonçalo: Botelho Editora, 2003.

SOLÉ, Il. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. F. *et al.* A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). **Leitura literária na escola: reflexões propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

*Danielle de Castro Ferreira
Francisca Sandra Mendes de Carvalho
Isabel de Carvalho Ferreira*

“A leitura abre a mente, impulsiona sonhos e alimenta a alma”.

INTRODUÇÃO

A biblioteca de uma escola possui várias funções fundamentais e importantes que contribuem para o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos para tornarem-se senhores de seus conhecimentos. Durante os meses de maio a novembro do ano letivo de 2024, foram realizadas atividades na biblioteca de uma escola pública do município de Maracanaú com o objetivo de utilizá-la como espaço de interação e aprendizagem.

Sabe-se que a leitura promove o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. No entanto, muitos deles encontram dificuldades em ter uma relação positiva com ela por diversos motivos. Neste sentido, a biblioteca surge como um espaço dentro da escola que colabora ao estímulo do hábito de ler.

A literatura vai além do entretenimento. Ela é uma ferramenta que contribui para formar um cidadão crítico, que seja capaz de observar o mundo por perspectivas diferentes, possibilitando o desenvolvimento de argumentar com clareza e proporcionando que ele participe ativamente da sociedade. Como argumenta Gregorin Filho (2009):

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive” (Gregorin Filho, 2009, p. 51).

O hábito constante da leitura fomenta a compreensão e interpretação de texto. Além disso, fornece acesso às diversas fontes de informação, ao permitir que o aluno explore diferentes áreas do conhecimento, o que estimula a análise, reflexão e pensamento crítico e, também, desperta a criatividade, a imaginação e a superação.

Sendo assim, a biblioteca é mais que um espaço físico que armazena livros, ela é um ambiente onde acontece interação entre estudantes e professores. Os alunos não apenas leem, eles interpretam, compartilham experiências e realizam atividades diversificadas.

Relato de experiência

A pesquisa iniciou-se a partir das observações de atividades realizadas na biblioteca de uma escola pública do município de Maracanaú que atende o Fundamental I com as turmas de 3º a 5º ano e do Fundamental II 6º ao 9º ano. Baseou-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de experiência.

Vendo a necessidade de refletir temas relevantes para a comunidade escolar, pensou-se em atividades utilizando recursos pedagógicos diversos na biblioteca para que estes assuntos fossem apreendidos pelos educandos de maneira lúdica.

Para refletir sobre o bullying, foram realizadas atividades como círculo da construção da paz. Neste espaço, os alunos foram convidados a sentarem em círculo diante de vários objetos reflexivos. A professora mediadora acolheu os alunos e explicou o significado de cada objeto que estava no círculo, depois entregou o objeto da fala, que é “uma girafinha” constituída como símbolo da comunicação não violenta, oportunizando que cada um falasse como estava se sentindo.

Figura 1 – Crianças no círculo da paz



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

No segundo momento, para dialogar sobre o bullying, eles ouviram uma música abordando a temática para sensibilizá-los. Em seguida, assistiram a um pequeno vídeo sobre o mesmo assunto. Após essas etapas, foram feitos alguns questionamentos a eles, como: O que era bullying? Se já tinham sofrido ou praticado? E como se sentiam em cada situação? Como utilizar a comunicação não violenta de modo a ter um melhor convívio entre os colegas? Cada criança, com a girafinha em mãos, expressava suas opiniões colaborando para um bem-estar e, assim, fortalecendo vínculos. Depois que todos falaram, a facilitadora retomou a fala e os fez refletir sobre os sentimentos causados pelo bullying, propondo-lhes combinados a não prática do ato desrespeitoso. Ao finalizar o momento, as crianças expressaram como estavam se sentindo após as reflexões feitas, demonstrando alívio em compartilhar as situações vividas, sugerindo soluções para as mesmas e como cerimônia de encerramento ouviram uma música sobre a paz.

Ainda na biblioteca, foram trabalhados assuntos, como a Lei n 11.645 de 10 de março de 2008, 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 Indígena”. Dessa forma,

as crianças aprenderam a respeitar as diferenças e entenderam que o outro tem sua individualidade. Para trabalhar essa temática com as turmas, foram oferecidos aos estudantes leituras de alguns livros como: “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado, “Cabelo de Lelê”, da autora Valéria Belém, contos africanos, dentre outros. Os alunos eram questionados sobre as imagens o assunto, que apareciam nos livros, e quais seriam suas experiências e suas opiniões.

A importância da leitura vai além do texto que é lido, pois, segundo Rezende (2009, p. 10) “... o estudante, à medida que amplia seus conhecimentos, suas leituras, pode obter maior facilidade de ler e estudar satisfatoriamente”, o que melhora o seu desempenho. Assim, também foram trabalhadas músicas sobre o tema. A partir delas, foram explorados os países que compõem o continente africano, o que despertou neles uma consciência antirracista ao mostrar a importância do respeito ao outro e a sua cultura.

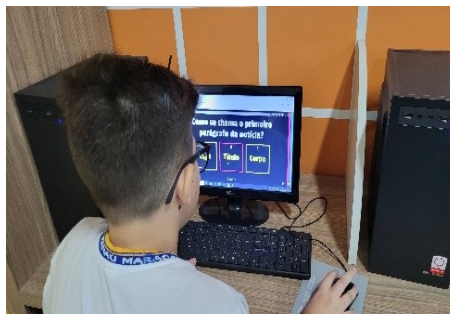
A incorporação de recursos tecnológicos também é uma excelente alternativa para tornar o ambiente da biblioteca mais atrativo. Como a utilização de livros digitais, jogos online sobre assuntos estudados, material audiovisual, como vídeos educativos, contação de história e entre outros. As imagens abaixo mostram a utilização desses recursos:

Figura 2 – Crianças lendo um livro



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Figura 3 – Criança jogando wordwall



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Outra observação a ser mencionada é que a biblioteca fica aberta na hora do intervalo para que as crianças possam usufruir dela com atividades lúdicas. Esta organização da biblioteca contribui

para um sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, pois, nesses momentos, elas puderam realizar leituras, jogos de tabuleiro, interagir entre si e seguir regras de forma prazerosa.

Figura 4 – Crianças jogando na hora do recreio



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Quando se trabalha jogos com o objetivo de ajudar o aluno a construir seu conhecimento, percebe-se um maior interesse dele, pois o brincar e a aprendizagem estão intimamente ligados. A esfera lúdica, num plano emocional, pode revitalizar e mediar a aprendizagem, que possibilita a criação. Contar, ouvir histórias, jogar com regras e dentre outros constituem meios prazerosos de aprendizagem. O lúdico faz com que os estudantes expressem suas criações, suas emoções, seus medos e suas alegrias, desenvolvendo características importantes para a vida adulta.

Na biblioteca também são feitos empréstimos de livros, os quais os alunos levam para casa para posteriormente devolverem no tempo previsto. Com isso, eles observam os gêneros literários disponíveis e escolhem de acordo com sua faixa etária e interesse.

Figura 5 – Acervos literários



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Proporcionar a leitura de diversos livros literários estimula nos alunos a oralidade, a criatividade, imaginação, a escrita, dentre outros benefícios na aprendizagem. Como diz Porto (2009).

O ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem (Porto, 2009, p. 38).

Além dos trabalhos realizados na biblioteca, os docentes a utilizam para dinamizar e inovar as suas aulas, tornando-as mais interativas e atrativas e usando, além do espaço físico, seu acervo literário para discutir e apresentar novos assuntos. Ao propor uma leitura para o aluno, os professores devem estar cientes que as experiências que este leitor tem e seus conhecimentos prévios irão interferir na interpretação dessa leitura. Por isso, é importante a interação entre professor e estudante nesse processo.

De acordo com Koch e Elias (2006, p. 21) “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. Nessa perspectiva, o professor deve considerar a interpretação dada pelos alunos, tendo em vista as especificidades de cada um e suas vivências.

Das atividades realizadas pelos professores, destacamos o estudo do gênero notícia. O estudo desse gênero com os alunos permitiu que estes tivessem contato com informações, engajando-os mais na sociedade. De acordo com Daniela Diana “a notícia é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação”, sendo, portanto, de grande relevância na aprendizagem.

O aprendizado não acontece somente com a apropriação de conteúdos, cabendo à escola oferecer condições necessárias para o pleno desenvolvimento do estudante. É preciso haver uma reflexão sobre o espaço, os materiais que serão utilizados, o tempo, além de uma reflexão sobre as oportunidades de relações sociais que serão oferecidas.

Assim, a biblioteca é um ambiente que não se restringe apenas a empréstimo de livros, e sim, um espaço educativo onde são realizadas atividades diversificadas, permitindo que toda a comunidade escolar tenha acesso.

Discussão

No que diz respeito às atividades realizadas na biblioteca, foram coletados relatos de alguns alunos da turma do 4º ano da EMEIEF Walmiki Sampaio de Albuquerque. Observou-se que a biblioteca representa um lugar de paz, leitura e aprendizado. A aluna 1 disse: “*Aqui é lugar de paz e leitura*”.

Com relação às atividades que são ofertadas, os alunos mostraram interesse naquelas que eram diferentes das que eles tinham em sala de aula como, por exemplo, os jogos e os recursos tecnológicos utilizados para trabalhar os gêneros textuais. De acordo com o aluno 3, eram necessárias mais atividades com jogos online “_Eu queria que tivesse mais jogos”.

Com essa fala dos alunos, percebe-se que não se deve competir com os recursos tecnológicos, mas sim buscar integrá-los às atividades escolares para que os alunos se motivem cada vez mais.

Ainda sobre usar os recursos tecnológicos a favor do incentivo à leitura, Gregorin Filho (2009) ressalta que “... a criança pode descobrir que a literatura é veiculada em diferentes suportes textuais, construídos à medida que a sociedade amplia as suas potencialidades tecnológicas.” É importante que o estudante perceba o recurso tecnológico como um apoio à sua aprendizagem.

Observou-se que ao fazer a leitura de livros paradidáticos nos tablets, os alunos se engajaram mais, ao mostrar maior interesse e interação tanto com os colegas e com professores. A escola deve estar atenta aos recursos tecnológicos disponíveis e usá-los a favor de uma aprendizagem significativa, ao proporcionar momentos de leitura de forma prazerosa nos mais diversos ambientes escolares. Como diz Gregorin Filho (2009).

Estar atento aos vários meios de comunicação de que a sociedade faz uso é importantíssimo. Antes de recriminar a criança pelas horas gastas em frente a um computador, vasculhando hipertextos da internet, sejamos habilidosos na escolha de livros que tragam, na sua construção, linguagens adequadas para essas crianças acostumadas a navegar no ciberespaço, pois, quando se tem à disposição vídeos bem elaborados e textos animados por modernos recursos de computação gráfica, às vezes um livro com muito texto verbal pode ser mais um motivo para o distanciamento da leitura (Gregorin Filho, 2009, p. 77).

A biblioteca da escola constitui um espaço interativo, dinâmico e atrativo que possibilita um aprendizado mais significativo. As atividades que são desenvolvidas neste espaço têm contribuído para que os alunos melhorem na leitura, na oralidade, na disciplina, no respeito, como também na criticidade, imaginação e autonomia.

Assim como a escrita é uma arte da memória, sendo o papel em branco o depositário das imagens-conceitos a serem interiorizadas pelo leitor; o espaço físico e seus componentes, onde ocorre a ação pedagógica, também estabelecem um diálogo intenso com cada participante, propondo imagem e acionando o repertório cultural de quem ali se faz presente (Silva; Ferreira; Scorci, 2009, p.57).

Com base nisso, a biblioteca é um ambiente acolhedor que promove a formação integral dos estudantes, além de possibilitar a concretização de ações pedagógicas que busca atingir a todos, respeitando a sua individualidade.

CONCLUSÃO

A biblioteca, quando utilizada de formas variadas, torna-se um espaço propício para o aprendizado e a formação de um cidadão mais consciente. Através das atividades diversificadas, é possível atender aos alunos nas suas necessidades individuais e criar uma cultura de acesso ao espaço não só como obrigação.

As atividades desenvolvidas surtiram efeitos positivos, porém observou-se que é preciso um contínuo desenvolvimento de atividades diferenciadas para que os educandos se desenvolvam com mais efetividade.

Apesar de serem atividades que buscam atrair os alunos, ressalta destacar que as mesmas não abrangeram a totalidade do público-alvo, pois se pode observar que alguns alunos ainda não estão apresentando níveis adequados de aprendizagem. Dessa forma, destaca-se que o planejamento deve ser revisto e realizadas alterações necessárias para que haja um maior número de alunos contemplados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DIANA, Daniela. Gênero Textual Notícia. **Toda Matéria**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>. Acesso em 02 de nov. 2024.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

PORTO, Márcia. **Mundo das Ideias**: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009.

REZENDE, Lucinea **Aparecida de. Leitura e formação de leitores**: Vivências teórico-práticas. Londrina, PR: EDUEL, 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalina de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas**: O mediador em formação. Campinas, SP, 2009.

PROJETO DIA “D” DA LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

*Jarles Lopes de Medeiros
Maria Cláudia Vicente da Costa
Sônia Maria da Costa Braga
Kláustria Lana Ferreira Queiroga
Elisângela Maria da Silva
Luís Guilherme da Silva Cabral
Walnysse Maria Rodrigues Gonçalves
Alexsandra dos Santos Barbosa
Lucas Cesar Queiroz Nobre*

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a importância da literatura na escola e os desafios enfrentados por ela, especialmente no contexto da crise da educação e da diversidade de formas de entretenimento, como a *internet* e as redes sociais. Cosson (2015) argumenta que a crise da literatura não é uma crise da própria literatura, mas da escola, que enfrenta problemas como a precarização do trabalho docente e a falta de recursos. Ele enfatiza que a literatura não deve ser restrita ao ensino da língua portuguesa, mas deve ser abordada de forma transversal, explorando suas funções humanizadoras e transdisciplinares.

Assim, este trabalho apresenta um relato de experiência do “Projeto Dia ‘D’ da Leitura”, criado por um grupo de professores e desenvolvido no ano 2024 em uma escola pública de ensino médio no estado do Ceará, sendo criado, a priori, como um possível caminho para promover a leitura na escola. O projeto propõe um dia fixo por mês, onde toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e funcionários, participem de um momento de leitura. Além disso, a biblioteca é valorizada como espaço de socialização literária, e a participação da comunidade escolar nas atividades de leitura aumentou significativamente.

O conceito de letramento literário, discutido por Cosson (2015) e outros autores, é destacado como essencial para o desenvolvimento humano e social. A leitura literária é vista como fundamental para a formação crítica e reflexiva dos alunos. O texto conclui que a literatura, mesmo diante das mudanças na sociedade, continua sendo uma ferramenta valiosa para a formação dos indivíduos, e a formação docente eficaz é crucial para integrar a literatura nas práticas pedagógicas da escola.

Diante do exposto, apresentamos nesse texto um relato de experiência desse projeto, destacando sua metodologia e execução. Para tanto, utilizamos como recurso metodológico a abordagem bibliográfica, ao discutir a importância da literatura e sua função humanizadora a partir dos autores Cosson (2015), Antunes (2015) e Sodré e Silva (2021); e o relato de experiência, com a narrativa acerca do desenvolvimento do projeto.

Importante destacar que o projeto teve várias etapas e foi construído e executado por um grupo de professoras e professores heterogêneo, em que alguns(as) participaram em distintas etapas, tais como criação e execução, seja na colaboração, apoio ou coordenação, bem como na escrita deste relato. Cada etapa, cada colaboração, foi essencial para chegarmos até aqui.

Letramento literário e a crise da literatura e da escola

Conforme Cosson (2015), muito se fala que a literatura, hoje, passa por uma crise, uma vez que a sociedade apresenta uma variedade de possibilidades de entretenimento, como a internet, séries e filmes, o que acabaria “justificando” o entrelugar que a literatura ocupa na escola. No entanto, o autor destaca que validar esse debate em torno da crise da literatura, aceitando o seu “desaparecimento” da escola, é um erro, pois a literatura não “morre”, ela continua alimentando os novos espaços.

O autor destaca que a crise na literatura se insere em um espaço mais amplo: a crise da escola. Dessa forma, a problemática não parte da crise da literatura em si, mas da instituição escolar, que vem enfrentando, ao longo do tempo, muitos desafios, tais como a precarização do trabalho docente, poucos recursos financeiros e estruturais e investimentos ínfimos. Além disso, há a resignificação de seus espaços pelos alunos, pois ela continua alheia, de uma forma geral, ao desenvolvimento tecnológico, tornando-se desinteressante para os discentes, uma vez que estes, fora da instituição, encontram-se imersos em realidades virtuais.

Dessa forma, é preciso criar estratégias para inserir a literatura no cotidiano da escola, para além do ensino de língua portuguesa. De uma forma geral, existe a compreensão de que a biblioteca da escola já cumpriria esse papel. Sua existência por si só, porém, não é o suficiente, uma vez que, muitas vezes, ela funciona apenas como depósito de livros, sendo gerenciada por um profissional que nem sempre tem o perfil para lidar com livros e com a leitura. É fundamental que o docente que faz a gestão da biblioteca apresente projetos de valorização da leitura.

Mas a principal problemática apontada por Cosson (2015) diz respeito à abordagem instrumentalista com que a literatura tratada na escola, restringida ao ensino de língua portuguesa, muitas vezes tratada como meio para se trabalhar a gramática. A função do texto literário não é, em

sua essência, o estudo da gramática, tampouco um instrumento de castigo para alunos indisciplinados.

Cosson (2015) destaca que o texto literário deve permitir ao leitor acessar emoções e lugares novos, daí a sua função humanizadora, que nos permite compreender o comportamento humano e suas diferentes personalidades. Além disso, o texto literário possui transdisciplinaridade, pois pode englobar diferentes áreas do saber, como história, geografia, psicologia, biologia etc. Logo, não faz sentido limitá-lo ao ensino da língua portuguesa. Mas isso requer uma formação docente eficaz.

É nesse contexto de valorização da literatura e seu reconhecimento como potencial fonte de formação humana que surge o “Projeto Dia ‘D’ da Leitura”, desenvolvido em uma escola pública de ensino médio.

O Projeto Dia “D” da Leitura: elementos conceituais

Ao fazermos uma reflexão acerca do ensino da literatura hoje, podemos nos questionar, ancorados em Antunes (2015): qual o espaço que a literatura ocupa hoje nas escolas? E em nossas vidas? É possível que o texto literário ainda seja relevante nos dias de hoje se o compararmos com os vídeos rápidos das redes sociais e/ou filmes? Qual o papel da escola nesse cenário em que parece que a literatura perdeu espaço para outros formatos?

Responder a essas questões é uma tarefa complexa, mas elas suscitam problematizações que podem ser respondidas a partir dos estudos de Antunes (2015) e Cosson (2015), que apontam que a literatura ocupa, sim, um lugar relevante na atual sociedade, expressando-se de diversas maneiras, inclusive alimentando outras plataformas, com filmes e vídeos nas redes sociais. As pessoas precisam de literatura, pois são humanas.

Conforme Antunes (2015), a escola tem função fundamental na difusão da literatura como objeto de ensino. Dessa forma, o autor destaca três pilares da literatura: o seu poder humanizador, a crise do ensino e a precária formação docente. “Considera a hipótese de que os problemas relativos ao ensino da literatura são comuns aos da própria formação escolar e que a literatura pode constituir um campo privilegiado para apontar novas perspectivas para a educação em geral” (p. 3).

Segundo Antunes (2015), os alunos devem ter uma experiência literária na prática. Existe uma ausência no ensino de literatura dessa experiência, o que agrava a crise. O seu ensino precisa da presença ativa do aluno. Mesmo o professor oferecendo pistas e vias de acesso ao texto, sem a presença do aluno isso não é suficiente para a experiência literária. Separar o ensino de língua portuguesa e de literatura já traz uma concepção estreita de literatura.

Como professores, temos desenvolvido na referida escola diversos projetos nas distintas áreas do conhecimento, pois acreditamos no potencial didático-pedagógico desse tipo de trabalho. Nessa trajetória, no campo das linguagens, desenvolvemos projetos relacionados à leitura e à escrita, mas também sobre temas acerca das discussões de gênero e diversidade. Dessa forma, este trabalho é um relato de experiência de um desses projetos, o “Dia ‘D’ da Leitura”.

Assim, observando a demanda da escola no que diz respeito à leitura por parte dos alunos, observou-se que o acesso à biblioteca era restrito a poucos estudantes. Outro fator que nos chamou atenção é que poucos professores utilizam a biblioteca como espaço para suas aulas, bem como não utilizavam livros literários em suas disciplinas.

É nesse contexto que surgiu a ideia de criar o projeto de leitura em questão, que é um projeto fixo da escola, desenvolvido ao longo do ano, tendo iniciado em 2024. Possui a seguinte metodologia: todo mês, ao longo do ano, é determinado já no planejamento pedagógico do início do período letivo, o dia “D” da leitura; são criados cards de divulgação em redes sociais e em grupos de *WhatsApp*, para que toda a comunidade escolar saiba e participe deste momento; no dia marcado, às 9:20 da manhã, antes do recreio, são destinados 30 minutos para que a escola pare suas atividades e todos os sujeitos possam se dedicar à leitura de um livro; é pedido que eles levem seus livros de preferência, mas quem não os levou, pode também pegar emprestado na biblioteca para este momento.

Dessa forma, no momento reservado para o evento, não somente alunos e professores participam com a leitura de livros, mas também a gestão e demais funcionários da escola. Para além do momento literário, existe também a socialização dos sujeitos em torno da leitura.

Em busca do letramento literário: impactos do Projeto Dia “D” da Leitura

Vivemos em um cenário em que novas existem múltiplas abordagens teórico-metodológicas acerca do ensino da literatura, não somente os livros. Atualmente, a literatura se expressa também espaços virtuais, como as redes sociais, e a escola precisa alcançar isso. Cosson (2015) usa termo letramento literário, que envolve várias questões em torno da literatura, e o novos espaços virtuais não podem ficar de fora da discussão.

O autor destaca que além do letramento literário, existem outros letramentos, como o financeiro, o matemático e o digital, entre outros. Esses novos termos (uso metafórico do termo letramento) se distanciam da origem da palavra letramento, que estaria relacionada à leitura e à escrita, resumindo seu significado a certa competência ou habilidade (retirando sua complexidade). E questiona: por que estamos usando letramento como uma metáfora para tudo o mais? O texto discute

a localização do letramento literário dentro desse universo mais amplo de letramentos. Nesse contexto, o conceito de letramento engloba novas expressões da leitura, da escrita e dos processos educacionais, com novos espaços (digitais), fluxo de informações, imagens etc.

Antunes (2015) destaca que, ao longo do tempo, a escola tem desempenhado papel importante na difusão da literatura, pois é nela que a maioria dos leitores tem seu primeiro acesso aos textos literários. Porém, ultimamente, a literatura tem apresentado um estranhamento em relação aos currículos escolares. Existe um esforço em mantê-la nos currículos escolares. Existe uma tentativa de instrumentalizá-la, com enfoque em outras áreas do conhecimento, como a história, as artes, o cinema etc., reservando pouco espaço à linguagem literária.

Nesse contexto, Antunes (2015) informa que a literatura tem perdido espaço enquanto formação do sujeito, em detrimento dos conhecimentos de outras áreas. Trata-se de uma crise, que não podemos ignorá-la. No entanto, há possibilidades que a escola pode pôr em prática, como, por exemplo, projetos como o relatado neste texto. A literatura continua sendo concebida como uma experiência estética relevante (formadora do homem/mulher), por isso é preciso estar atento a essa crise.

Sodré e Silva (2021) destacam a importância da leitura literária para o desenvolvimento pessoal e social dos leitores, ressaltando como a prática de ler estimula o pensamento crítico e amplia o conhecimento de mundo. Assim, enfocam o poder humanizador da literatura, ajudando o indivíduo a refletir sobre questões pessoais e sociais, além de fomentar a criatividade e a fantasia. Destacam que a literatura tem uma função psicológica, atuando sobre o subconsciente e inconsciente do leitor, e uma função formadora, não no sentido pedagógico tradicional, mas por meio da reflexão que as obras literárias geram.

Destacam a importância do professor no processo de formação leitora, sugerindo que a prática educativa deve ser sistematizada e focada na diversidade literária, estimulando a reflexão crítica dos estudantes sobre o conteúdo e o contexto social das obras. A leitura literária, ao proporcionar essa conexão entre o mundo interior e o mundo social, é vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano.

Assim, com o “Projeto dia ‘D’ da Leitura”, foi possível perceber um maior engajamento da comunidade escolar com a leitura, o que foi materializado na maior quantidade de aluguel de livros na biblioteca, mas só por parte dos alunos, mas de toda a comunidade escolar. Professores passaram a utilizar a biblioteca como espaço pedagógico e de pesquisa para suas aulas, ao mesmo tempo em que os estudantes passaram a utilizar esse espaço para momentos de leitura e socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o “Projeto dia ‘D’ da Leitura” se mostrou como uma ferramenta de fomento à leitura, valorizando a leitura literária dentro da escola. A leitura na escola é fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos. Ela desempenha um papel crucial na formação crítica e reflexiva, contribuindo não apenas para a aquisição de conhecimento acadêmico, mas também para o aprimoramento da capacidade de interpretação, expressão e análise.

Para que a leitura perpassasse a escola e suas práticas pedagógicas, tendo em vista a formação do sujeito, é crucial um processo de formação docente que seja capaz de habilitar os professores para essa tarefa. Conforme Antunes (2015), a formação dos professores é de suma importância, pois são eles que atuarão na formação do leitor, o que muitas vezes os levam a reproduzir métodos ineficazes. Os cursos de formação docente devem oferecer métodos alinhados ao convívio literário.

Não se trata somente de formar o professor com conteúdos específicos, mas de como vivenciam esses conteúdos com os alunos. A língua é a base para todas as áreas do saber. Assim, a literatura pode contribuir para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **Revista FronteiraZ**, n. 14, jul. 2015.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68.

SODRÉ, Patricia Rosicleia da Silva; SILVA, Arlene Batista da A função humanizadora da literatura e a experiência do jovem leitor do ensino médio. **Contexto**, Vitória, n. 40, 2021.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A TRADUÇÃO DAS TIRINHAS DE MAFALDA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

*Elisângela Maria da Silva
Sônia Maria da Costa Braga*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo de nosso trabalho é propor uma atividade que valorize as práticas de tradução nas salas de aula de espanhol como língua estrangeira, estratégias estas, que atualmente são pouco valorizadas no ensino de língua meta devido ao preconceito existente que envolve o método de tradução na aprendizagem de línguas.

Considerando que na aprendizagem de língua estrangeira a competência tradutória é importante, pois como aprendizes de língua estrangeira é necessário que estes alunos desenvolvessem sua capacidade de traduzir. Segundo Rabelo (2008), a prática da tradução em comics proporciona a possibilidade de recriar um efeito análogo que tende a ser distinto com a utilização da língua em questão. Proporciona no estudante a possibilidade de inovar uma situação cultural ou linguística sem reverter a história original, como uma recontagem divertida de um assunto específico.

A teoria do “eskopo” proposta pelo autor Weemer (2015) defende este refazer, de uma situação, pois toda tradução depende de um fim ou objetivo que deve ser cumprido em função de uma comunicação, de uma língua inicial para uma língua meta. Para o autor será a situação comunicativa que irá definir o texto original. À medida que o receptor compreende a tradução o texto se torna original, por parte daquele que escreveu.

Em nosso trabalho, almejamos propor uma atividade que valorize a interpretação e a competência tradutora do aluno, proporcionando ao estudante conhecimento cultural com a abordagem das tirinhas da Mafalda na atividade que propomos. Para fundamentar esta prática em nossa investigação temos como base a teoria do escopo de Veemer (2015) e as teorias fundamentalistas da autora Nord (2011), em que ambos defendem o exercício de traduzir e reescrever textos como uma prática autêntica de um tradutor eficaz na prática de sua profissão.

Inserindo-nos no contexto de pesquisas na área de estudos da tradução, este trabalho está em consonância com a proposta da autora Sampaio (2008) cujos estudos se voltam para propostas de atividades de tradução. No entanto, diferenciando-se do proposto pela autora, na medida em que

propomos uma atividade de reelaboração com as tirinhas de Mafalda e damos prioridade ao ensino aprendizagem na sala de aula de espanhol do ensino regular.

A tradução no ensino aprendizagem de línguas

A tradução consiste em uma habilidade de saber fazer, saber utilizar-se de um procedimento tradutor para chegar a uma finalidade desejada, a um fim específico. A tradução também pode ser referida a um estudo da linguagem, a vida de um aprendiz está condicionada a uma rede de comunicação vital na qual ele deve interpretar para si ou para outros. A tradução existe porque as línguas e as culturas são diferentes assim como suas diversidades, traduzimos para nos comunicar com alguém que não conhecemos ou sabemos que este não entende determinada língua (Albir, 2011). Traduzimos para avançar e desenvolver nosso conhecimento de mundo, para que haja união e compreensão entre pensamentos e atividades de povos distintos. Conhecer a cultura de outros povos é saber interpretá-la, é poder transmitir o conhecimento, é saber traduzir.

Ainda em conformidade com o autor para desenvolvimento desta atividade de tradução neste trabalho é necessário que o aprendiz possua conhecimentos e habilidades que lhe proporcionem um processo mental em que intervêm muitas operações cerebrais para exercer a re-expressão. Trata-se de interpretar primeiro para depois proporcionar ao receptor uma mensagem clara e eficaz, deverá incluir em sua mensagem conhecimentos linguísticos no ato da comunicação sendo, pois, a tradução um processo interpretativo e comunicativo consistente na reformulação de um texto com uma finalidade internacional.

Este conhecimento linguístico é adquirido geralmente nas aulas de língua estrangeira quando o aluno tem a oportunidade de praticar suas habilidades de produção oral ou leitora, assim ele saberá compreender os textos em língua meta e poderá traduzir ao receptor quando assim surgir a oportunidade de fazê-lo.

O Funcionalismo na aprendizagem da tradução

Para a autora Nord (2011), na tradução o emissor e receptor pertencem a entidades culturais diferentes. A tradução implica um propósito comunicativo que pode, mas não deve ser idêntico ao que os outros participantes propõem. A aprendizagem funcionalista utiliza-se de métodos discursivos, análise textual com a comparação de normas e convenções comunicativas. Os enfoques funcionalistas foram desenvolvidos pelas universidades formadoras de tradutores. Esses futuros tradutores não estudam somente para traduções adequadas, mas para encontrar bases e teorias

argumentativas que defendam seus trabalhos mediante críticas de usuários, clientes, etc., ou seja, os interessados no ato tradutor.

Ainda segundo a autora, o enfoque funcionalista está baseado na teoria da ação, no comportamento do ser, em uma ação produzida a partir de um contexto intencional ou não. A teoria funcionalista envolve situações com dois ou mais agentes na interação. Uma interação é comunicativa quando houver troca de informação entre emissor e receptor. Em uma comunidade a interação entre indivíduos costuma ter suficientes características que permitem o funcionamento da comunicação. Quando esta ocorre entre indivíduos de língua diferentes é necessária a interferência de um intermediário. Assim se dá uma ação de nome *translativa* que facilita a interação entre os indivíduos, essa atitude não indica que a tradução deve ser de palavra por palavra, mas que produza textos com as mesmas informações para que os interessados no discurso possam compreender a mensagem informando ao destinatário o que se deve aprender (NORD, 2011).

A teoria do escopo e suas aplicações funcionalistas

Segundo os princípios da teoria do escopo proposta por Hans Vermeer (2015), é uma abordagem que prioriza as funções do texto, uma abordagem funcionalista em que a realização da tradução depende de um ponto de partida, não se trata de criar, mas sim de como realizar. É necessário um princípio dominante para o tradutor, este irá definir como traduzir e o que traduzir para quem. E para que haja interação nesta tradução é preciso compreensão entre emissor e tradutor. Se entre emissor e receptor existe compreensão, então podemos avaliar que a tradução é eficaz e satisfatória.

Dessa maneira, o enfoque já não preside apenas no texto original, mas dá tolerância ao texto meta e a situação de comunicação onde o objetivo comunicativo determina os métodos para a compreensão entre os interessados e participantes da interação. Para auxílio na função comunicativa entre locutor e receptor, algumas estratégias podem ser de grande auxílio, e são nelas que o professor pode fazer fluir a competência linguística dos interessados.

A teoria do escopo serve de base para a teoria da translação, a palavra “escopo” tem como significado na língua grega “propósito”. Segundo a teoria do escopo, o primordial de qualquer tradução é o objetivo da mesma, a sua finalidade para tal ato/atividade de traduzir. Define-se pela intenção da ação, outra característica é a oferta de informação, onde o receptor pode selecionar dentre as informações recebidas as mais relevantes para ser traduzida para o texto meta, sem mudar a autenticidade da mensagem.

Veemer (2015) ressalta que o texto meta deve cumprir a exigência da coerência, assim o receptor meta observa a situação e a cultura em questão para incluí-las no ato tradutor conforme a necessidade da mensagem tornando aceitável e compreensiva a tradução, uma das exigências da teoria do escopo. Essa teoria ressalta um conceito dinâmico relacionado ao propósito comunicativo definido na tradução, sugere equivalência e adequação a corpus específicos, exige que o texto meta cumpra as mesmas funções do texto base, ou seja, “a função entre o texto de partida e o texto base se mantém constante”.

Com base nos conceitos da teoria ressaltados por Nord (2011), podemos utilizá-los na tradução a partir de algumas funções, tais como, *a função fática*, pensada para abrir e manter aberto *à ponte* entre emissor e receptor, está baseada na convenção dos meios linguísticos e paralinguísticos. Como em uma situação de pessoas que não se conhecem, onde a tradução depende da cultura empregada que ao se expressar muitas vezes tal língua pode não ter o mesmo significado na outra, é o caso de uma situação social entre pessoas, um passeio turístico por exemplo.

A *função referencial* traduz uma informação que faz referência a objetos de uma natureza específica, um texto informativo, como técnicas de cozinha ou receita, vão depender da compreensão dos significados, o passo a passo de uma receita é um modelo de utilização desta função.

A *função expressiva* se refere à atitude do emissor com relação a objetos em qualquer tipo de texto, “a expressividade do texto deve ser valorizada no sistema da cultura base, seja ironia, seja expressão de tristeza.” Nesse caso, ao traduzir, o profissional deve atentar-se a transmitir a mesma expressão do texto original, essa função é uma das bases da proposta didática de tradução neste trabalho. E por fim, *função apelativa* se relaciona a sensibilidade do receptor em sua disposição de atuar e se manifesta na linguagem poética onde se percebe a sensibilidade poética do leitor. O exemplo às traduções poéticas (Nord, 2011).

A Competência tradutora

De acordo com Almeida Filho (2013), na aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário manter relações sociais, e não apenas receber e decodificar informações sem que haja um aprendizado real da prática da língua e a comunicação verbal necessita de aprendizados prévios e não apenas de uma codificação de gramática, vocabulário ou léxico, assim que comunicar-se é uma atividade que representa alto grau de imprevisibilidade e criatividade tanto na forma quanto nos sentidos construídos pelo discurso. Esse grau de conhecimento na comunicação é o dever de um bom tradutor, este necessita saber línguas. Deve possuir conhecimentos linguísticos satisfatórios para

expressar-se bem na tradução de um diálogo de uma conversação etc., ou seja, na atividade que lhe foi confiada.

Segundo Albir (2011), a necessidade de uma competência tradutora engloba conhecimentos extralinguísticos os quais devem possuir um tradutor no exercício de sua profissão eis aí seu grau de competência tradutora, assim, “O tradutor necessita de uma competência de compreensão na língua de partida e uma competência de expressão para a língua almejada, o bilinguismo não é, pois uma condição para ser tradutor”. Estudar línguas, fazer um curso e possuir diversos certificados não faz do indivíduo um profissional de tradução, e se o fizesse, com estas características qualquer pessoa com conhecimentos em línguas estrangeiras e com conhecimentos enciclopédicos seria capaz de traduzir, mas a prática profissional nos demonstra que não é simples assim, é necessária uma habilidade de transferência, uma habilidade de produção e interpretação de textos, predisposição de troca de um código linguístico a outro sem interferir no seu significado real. Um profissional de tradução deve conhecer cultural e linguisticamente a língua a que irá traduzir conhecer dialetos da região, vocabulário de povos e costumes diversos para que haja interação na hora de transmitir o texto, deve haver uma interação entre as duas partes interessadas no processo tradutor.

Segundo Nord (2011), existem dois processos básicos de tradução, o primeiro consiste em produzir a língua meta com interação comunicativa, o segundo se limita a produzir em língua meta um instrumento para uma nova interação.

As atividades de tradução

Para Nord (2011), o aluno deve acostumar-se a trabalhar em sala de aula detalhes específicos de tradução como cultura, léxico, vocabulário de variedades linguísticas etc. O tradutor deve decidir se adapta ou não as convenções a cultura meta sem tirar o contexto original, a exemplo de nossa proposta didática, o tradutor não deve excluir a originalidade do humor nas tiras, o cômico da mensagem. O aluno deve ajustar as formas linguísticas. Para a autora, os alunos devem comprovar nas atividades os objetivos previstos das tiras. É provável que surjam dificuldades linguísticas, culturais e tradutoras. Essas dificuldades são esperadas e serão acompanhadas de ferramentas como dicionário e internet para saciar as dúvidas dos alunos. Por fim, essas atividades irão determinar o nível de competência tradutora dos alunos, são atividades pensadas para ajudar o aluno a melhorar sua competência tradutora.

Conforme observa Fernandez (2004), as atividades que incluem interação e comunicação são necessárias no processo de ensino-aprendizagem, pois cada vez que se executam as atividades para se comunicar, ao mesmo tempo são ativados mecanismos de aprendizagem, onde o aprendiz passa a

desenvolver-se a partir de suas práticas. Para o MCER (Marco Comum Europeu de Referência), as atividades são um meio que o estudante de língua utiliza para equilibrar seus recursos. Em nosso trabalho essas atividades didáticas com foco na tradução podem ser desenvolvidas com o auxílio de tiras cômicas, proporcionando relaxamento e diversão em meio à aprendizagem.

O surgimento dos “Comics”

A expressão “comics” define histórias desenhadas com imagens, ou seja, as histórias em quadrinhos que conhecemos de diversos autores e seus personagens. São historietas que tratam de diversos temas, desde os conhecidos super-heróis com suas conquistas mundiais até as mais cômicas como as de Mafalda, uma criança que pensa e opina politicamente.

Richard Outcalt criou a primeira história em quadrinho em 1895, com a adoção de um personagem fixo, com diálogos em balões de texto. As tirinhas fizeram tanto sucesso que na época diversos e nomeados jornais entraram em disputa para ter o privilégio de publicar pela primeira vez a nova sensação de diálogos escritos em balões.

Segundo Woodford (1983), as historietas surgiram nos primórdios da humanidade, quando o homem desenhava nas paredes das cavernas registrando sua história. E foram estas figuras, o início das histórias contadas por uma sucessão de imagens. Os desenhos atendiam a uma forma de comunicação do homem desenhadas em matéria a leves e de fácil locomoção como o conhecido pergaminho ou o couro da pele de animais. Com o passar do tempo chegou o alfabeto, meio em que eles a princípio não deram muita importância, mas com sua utilização perceberam que as letras traziam uma comunicação mais exata, e então os primórdios optaram por uma maior utilização das letras do que das imagens (Sampaio, 2008).

As humorísticas “tirinhas de Mafalda”

A famosa menina argentina de nome Mafalda, do conhecido autor Joaquim Salvador Lavado Tejano, conhecido como Quino, vem encantando o mundo desde sua criação com sua irreverência, sagacidade e outros predicados, desde sua publicação inicial em 1964. Com o passar do tempo, o autor foi criando novos personagens que dariam destaque às historietas, um deles, “*a Susanita que representa os padrões femininos idealizados pela sociedade*” (Coelho, 1984). Entre outros personagens, encontramos Felipe, o amigo sonhador, está sempre a pensar em batalhas intergaláticas, Manolito que sonha ser um futuro comerciante, Guille o irmão caçula de Mafalda e que adora sopa ao contrário de sua irmã. Miguelito que é mais sonhador do que Felipe e a Liberdade uma menina

baixinha e é bastante liberal, entre todos é a que mais conversa com Mafalda sobre assuntos de política e que envolve o mundo (Coelho, 1984).

Quino teve sua obra traduzida para mais de trinta idiomas, Mafalda é reconhecida mundialmente por seu humor e seus pensamentos políticos que vão além da imaginação e da inteligência de uma menina de seis anos que está sempre preocupada com os problemas políticos e com a paz mundial. Mesmo quando o autor parou de produzir as tirinhas em 1973, ainda usou a personagem em campanhas em prol dos direitos humanos, sendo a mais conhecida *Convenção dos direitos humanos da criança* de 1976, da Unicef.

Essas famosas tirinhas são utilizadas atualmente em diversos materiais de língua estrangeira, geralmente com questões interpretativas, e foi através destas questões que o público acadêmico ou colegial veio a conhecer as indagações de Mafalda. Às vezes os alunos não conhecem a originalidade das tiras, o que não lhes tira o prazer de trabalhar com as mesmas em sala de aula, o público de estudantes acredita e interpreta como divertimento os pensamentos da personagem. E quando são informados de sua origem, se sentem surpreendidos e interessados em conhecer mais sobre a origem das tirinhas e seus personagens do “mundo de Mafalda”.

Mafalda também está presente nos exames seletivos, e exames nacionais como ENEM (Exame nacional do ensino médio), em que diversas vezes as questões expõem os pensamentos e indagações da personagem para que possam ser interpretadas pelos participantes da seletividade. Enfim, Mafalda veio para fazer e se tornar parte do nosso mundo acadêmico e cultural.

Em nossa pesquisa teremos a oportunidade de utilizar os cómics deste personagem como auxílio nas atividades de tradução. Vejamos a realização proposta por nossa metodologia.

Proposta de atividade

Inserindo-nos no campo de estudos da tradução, propomos uma atividade com a reelaboração das tirinhas do personagem Mafalda do autor Joaquim Salvador Lavado, o Quino, em uma atividade de tradução. Atividade esta que deve ser abordada em uma aula de língua estrangeira espanhol, de preferência com alunos do ensino médio, em que atualmente percebemos uma maior dificuldade em relação às atividades de língua estrangeira proposta em sala de aula. Ressaltamos que as atividades de tradução e de cunho interpretativo com a utilização de “cómics” humorísticos estimulam a interação em sala de aula.

A atividade será realizada a partir dos critérios da autora Nord (2011) para uma atividade didática funcional de tradução, segundo a autora, para uma atividade tradutora os alunos devem ter em mente os seguintes fatores:

1. As funções e finalidades do texto meta.
2. Os destinatários do texto meta.
3. As condições de tempo e local para a recepção do texto.
4. O meio pelo qual se transmitirá o texto.
5. O motivo para qual se produz o texto.

Em nossa atividade didática o aluno deverá produzir o texto de tradução com as tirinhas sem tirar o contexto humorístico original assim, “o aluno deverá ajustar as formas linguísticas necessárias à atividade tradutora” Nord (2001). Dificuldades linguísticas e culturais, dentre outras, são esperadas e serão acompanhadas pelo professor na atividade, onde o mesmo pode propor aos alunos o uso de diversos materiais didáticos como dicionário etc.

Etapa 1

De início, o professor entrega imagens e modelos de tiras da Mafalda com seus diálogos em língua espanhola, por exemplo:

Figura 1 - Tirinha



Fonte: <https://stryptor.pages.dev/mafalda/06/013/>.

Etapa 2

Logo após a leitura e interpretação da imagem, o aluno será solicitado a reescrever a tira cômica em língua portuguesa, trabalhando assim sua interpretação e sua competência linguística no desenvolver da linguagem da tira. Observe que nesta tira a expressividade deve ser valorizada para que se possa produzir uma tradução sem alterar a originalidade. “A expressividade deve ser valorizada no sistema da cultura base, seja ironia, seja expressão de tristeza, etc.” (Nord, 2011).

Etapa 3: Reescrever

As tiras são propostas aos alunos em língua espanhola, com isso eles devem traduzir as tiras reelaborando-as. As traduções dos alunos devem seguir uma linha de raciocínio de acordo com as imagens apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um campo de conhecimento voltado para estudos da tradução, as atividades e estratégias propostas para o aprendizado do estudante favorecem o processo de aprender faz parte da visão do processo de produzir e se esforçar na língua alvo a língua como ação social que o indivíduo amplia e pratica diariamente construindo uma aprendizagem de conhecimentos. Nessa visão de ensinar e aprender deve ser produzida uma conversão de conhecimentos, uma capacidade real de aprender a língua e colocar em prática sua aprendizagem. A abordagem de cada indivíduo no processo de ensino é diferente, cada situação se distingue das demais, são abordagens diferentes. E nela podemos perceber a construção independente do indivíduo para aprender ou ensinar (Almeida Filho, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIR. A. H. **Traducción y Traductología**. Ediciones Cátedra. Madrid. 2011.

ALBIR. A. H. **Enseñar a traducir**. Edelsa, Grupo Didascália, S.A. Madrid. 1999.

ALMEIDA FILHO J. C. P. **Dimensiones comunicativas en la enseñanza de lenguas**. Editorial Pontes, Campinas, SP. 2013.

COELHO, S. C. Mafalda, a famosa argentininha faz 50 anos com o mesmo vigor de quando nasce. **Revista conhecimento prático**, n. 55, 1984.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. “Los contenidos estratégicos” em J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GÁRGALLO (eds). Vademécum para la formación de profesores. **Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera(LE)**, Madrid, SGEL, p. 853-878, 2004.

NORD. C. **Traduciendo Funciones. Universidad de Hildeberg**. [s.l.], [s./d.]. Disponível em: <file:///C:/Users/elima/Downloads/Dialnet-ElFuncionalismoEnLaEnsenanzaDeTraduccion-3089531.pdf> acesso em:24 ago. 2025.

RABELO M. S. **Analisando aspectos políticos e de tradução**. Monografia (Bacharelado em estudos da tradução) – Universidade Federal da Paraíba, Curitiba, 2008.

SAMPAIO P. M. **O ensino da tradução do humor: Um Estudo com as tiras da Mafalda**. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – Universidade Estadual do Ceara. Fortaleza, 2008.

VEEEMER H. J. **A Teoria de skopos**. 2015 Disponível em: <https://trad4life.wordpress.com/2015/05/26/a-teoria-de-skopos-de-hans-j-vermeer/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

WOODFORD, Susan. **A arte de ver a arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983

ATUAÇÃO DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS⁸ NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE RUSSAS – CEARÁ

Murilo Oliveira de Carvalho

INTRODUÇÃO

O mundo está em constante mudança e consequentemente o Brasil também, desde setores econômicos, sociais, turísticos e educacionais. A pandemia da COVID-19 chegou ao Brasil, de forma tão repentina nos isolamos em nossas casas. Esperávamos que durasse apenas alguns dias – no máximo, um mês – já se passaram oito meses. Muitas vidas foram ceifadas por esse vírus, tudo mudou, na educação não foi diferente, escolas tiveram que se adaptar a uma nova realidade, capacitar seus professores, seus funcionários e seus alunos para a nova realidade, as redes sociais desempenharam o papel, antes apenas de socialização e divertimento, agora como um meio de trabalho e como uma nova sala de aula virtual.

Após meses de distanciamento e isolamento social, temos escritos e publicado artigos, relatos, métodos e experiências sobre a educação no contexto da pandemia da COVID-19, em diversos segmentos das modalidades de ensino. O que nos preocupou em especial, foi a falta de publicações sobre atuação dos intérpretes educacionais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesta pesquisa empírica, não será narrada a historicidade da educação de surdos, iremos discutir sobre a profissionalização do intérprete educacional de LIBRAS do macro ao micro, relatar como está sendo o contexto das aulas remotas do ensino médio em Russas – Ceará até chegarmos aos relatos empíricos da atuação dos intérpretes educacionais em LIBRAS.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como está sendo atuação dos intérpretes de LIBRAS, nas aulas remotas, neste período de distanciamento social da pandemia da COVID-19. O pouco que já publicado, foi sobre a Educação dos sujeitos surdos, mas nenhuma pesquisa ainda foi realizada ou publicada sobre a atuação dos intérpretes educacionais de LIBRAS neste período pandêmico. Dessa maneira, quando se afunila a discussão dessa temática, tanto em âmbito nacional (macro) como no âmbito de uma cidade do interior (micro) do Estado do Ceará, as fontes literárias são escassas. Devido estarmos vivendo/presenciando ainda esse fenômeno pandêmico. O ponto de partida da pesquisa começa no ano de 2020, exatamente no dia 18 de março onde as escolas aderiram

⁸ A língua brasileira de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras.

o distanciamento social outorgado pelo Governo do Estado do Ceará e vamos até meados de outubro do ano supracitado

Fatos históricos da trajetória do profissional intérprete educacional de libras: contexto teórico

Atualmente, muitos pesquisadores pensam, pesquisam e estudam sobre a Educação de Surdos, inovam em métodos e tecnologias para aprendizagem dos mesmos, mas não pensam sobre o processo de interação que esses indivíduos precisam para interagir, que são os intérpretes em LIBRAS. Esses profissionais, são alguns dos diversos sujeitos que fazem a integração entre os sujeitos ouvintes/oralistas e sujeitos surdos/espaco visual e gestual. Aqui destacamos que o intérprete em LIBRAS,

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (Quadros, 2004, p. .27)

Os marcos históricos dos profissionais de tradução e intérpretes em LIBRAS se deu no processo de voluntariedade, tanto pelo mundo a fora como no Brasil e no Estado do Ceará. Muitas foram as fundações, federações e instituições fundadas após os decretos-leis tornar a LIBRAS como língua oficial do Brasil. Sousa (2015), nos narra o seguinte,

Na década de 80, surgiu a presença do intérprete de língua de sinais em trabalhos religiosos. No ano de 1988, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, sendo organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos –FENEIS, viabilizando um intercâmbio pela primeira vez entre alguns intérpretes brasileiros e a avaliação sobre a ética desse profissional. Em 1990, aconteceu o 2º Encontro que promoveu intercâmbio entre as diferentes experiências de intérprete no país, discussões e votações do regimento interno do Departamento Nacional de Intérprete fundado conforme a aprovação do mesmo. Porém, foi somente no dia 24 de abril de 2002, doze anos depois do segundo encontro, houve uma das maiores conquistas do movimento dos surdos: a regulamentação da Libras em nível federal com a Lei nº 10.436. Essa lei reconhece Libras como meio legal de comunicação e expressão, definindo Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Essa Lei representa uma conquista inigualável, e um passo primordial no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais, além de ser também uma abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho devido ao amparo legal que passou a existir. Além desta Lei, há outras que respaldam direta ou indiretamente a atuação do intérprete de LIBRAS: A Lei da acessibilidade – 10.098/00; A Portaria 3284/2003 que substitui a Portaria 1679/99 – Acessibilidade à Educação Superior e a Resolução do MEC/CNE: 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (p. 176).

Esses profissionais de tradução e interpretação em LIBRAS, foram surgindo conforme os surdos iam conquistando seus espaços e através da legislação e participação no seu exercício de

cidadania. A profissão de intérprete de LIBRAS é amparada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a lei assegura a ética, a legislação e as orientações da atividade do profissional de interpretação em diversos setores, o nosso interesse aqui é o intérprete educacional. O código de ética nos traz cinco preceitos que todo intérprete de LIBRAS deve ter: a confiabilidade, a imparcialidade, descrição, distância profissional e fidelidade. Muitas das vezes o intérprete educacional acaba pecando não por conta própria, mas as circunstâncias que o espaço educacional e da sala de aula que o toma para os deveres que não os cabem. Quadros (2004) cita o seguinte:

Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. (p. 60).

O intérprete educacional de libras e o ensino remoto: métodos, resultados e discussões da pesquisa

Segundo informações obtidas no Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar – SEMED, o município de Russas/CE, tem cerca de 33 escolas, sendo apenas duas escolas que tem alunos com surdez⁹, cada escola tem um aluno com surdez. Nas quatro escolas do ensino médio mantidas pelo o Governo do Estado do Ceará no município de Russas, temos dois alunos, um aluno com Deficiência Auditiva¹⁰ e um aluno com Surdez, cada aluno estuda numa escola de ensino médio localizadas no centro da cidade, sendo esses indivíduos em séries diferentes. Optamos em pesquisar as escolas mantidas pelo Governo do Estado do Ceará, onde conseguimos contatar nossos entrevistados.

As aulas remotas chegaram em um contexto de um mundo globalizado e tecnológico, as ferramentas utilizadas para as aulas remotas foram o *Google Meet*, o *Google Classroom* e o *WhatsApp*. Para essa pesquisa, foram realizadas algumas perguntas semiestruturadas, de caráter

⁹ Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, Acesso dia 02 de novembro de 2020, às 15:25min.

¹⁰ Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, Acesso dia 02 de novembro de 2020, às 15:25min.

exploratória¹¹, o contato com os dois intérpretes se deu antes mesmo do isolamento social, o contexto da pandemia mudou nossos planos, assim, pesquisamos na internet e trabalhos acadêmicos sobre o assunto, os entrevistados serão chamados de IEL 01 e IEL 02.

Devido ao isolamento social, decidimos que o melhor seria que nossa entrevista fosse realizada pelas redes sociais e pelo *Google Forms*. O IEL01 é formado em Letras, foi convidado pelo diretor da escola, passou por duas etapas de seleção, é efetivado e atua como intérprete de LIBRAS, o IEL02 é formado História, passou por seleção também, é contratado e atua como intérprete também. Ambos relatam que não houve exames de proficiência, formação específica e nem possuem PROLIBRAS¹², o que se mostra preocupante, pois para função que ocupam precisam do mínimo de formação e competência, sem falar que ambos não fazem parte de alguma comunidade surda, embora um dos entrevistados ser intérprete de uma igreja:

Nessa perspectiva, a inclusão não pode se resumir somente ao ato de integrar um aluno surdo à comunidade escolar, desconhecendo todo seu contexto sócio-histórico que abarca suas vivências. Conhecer e interagir diretamente na comunidade Surda torna-se necessário para quebrar os próprios paradigmas do termo inclusão, ou seja, nessa perspectiva, acreditamos que incluir não implica apenas trazer o sujeito para dentro de determinado contexto, mas estar presente, também, no contexto do indivíduo. (SOUZA, p. 59)

Quanto a importância e a função do intérprete educacional da LIBRAS como mediador do conhecimento, eles responderam que, “acima de tudo fazer com que o aluno entenda o conteúdo transmitido. Assim ele poderá desenvolver normalmente suas atividades e construir seu conhecimento.” (IEL-01, 2020); “A aluna não sabe Libras. E tem resistência em não querer aprender, respeitamos sua decisão. Interpretar e intermediar as informações dos conteúdos entre professor e aluno.” (IEL-02, 2020). Ambos têm uma visão bastante semelhante sobre a sua importância e sua função. Os mesmos salientam sobre transmitir o conteúdo que está se passando em sala de aula. Quadros (2004) fala que o ato de interpretar,

Envolve um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente

¹¹ Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2008, p. 27)

¹² Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no-uso-e-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-para-a-certificacao-de-proficiencia-em-traducao-e-interpretacao-da-libraslingua-portuguesa-novo>, Acesso dia 03 novembro de 2020 às 19h:39min.

possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (p. 27)

Indagamos aos entrevistados como eram atuação como intérprete em LIBRAS antes do período pandêmico na sala de aula e na escola, relataram o seguinte, “Como tradutor estava disponível na sala e em prontidão para interpretar as falas do professor direcionadas aos alunos. E de igual forma as dúvidas dos alunos surdos aos professores e interação com os demais alunos.” (IEL-01, 2020). “A aluna que eu atuo como intérprete em Libras, é deficiente auditiva, e a mesma usa um aparelho auditivo, tento ajudá-la quando o aparelho descarrega. Antes ela tinha outro intérprete, mas, o mesmo pediu demissão para assumir um concurso em outro estado. Apenas tive contato com ela durante alguns meses. Pela escola a mesma costuma ficar com as amigas. Ela tem vergonha de aceitar a sua deficiência. Somente ajudo quando a mesma me chama, quando ela não precisa de mim, ajudo outros colegas dela que tem algum tipo de deficiência e que por algum motivo a escola não conseguiu fazer a contratação de um cuidador.” (IEL-02, 2020)

Quanto ao ensino remoto proposto pelo governo do estado e a concordância das escolas para as aulas remotas dos alunos surdos, os dois responderam que, “A direção pediu que houvesse sim um contato com esses alunos, mas o EAD é muito difícil de se usar principalmente para quem se comunica com a visão, como nós intérpretes de LIBRAS e os surdos.” (IEL-01, 2020). “Houve uma formação e explicações das diretrizes com exemplos de como seria a realização das atividades remotas dos alunos que fazem parte da Educação Especial.” (IEL-02, 2020).

Questionados sobre como os mesmos juntamente com os professores e o regente do AEE¹³ tem preparado as atividades para os alunos Surdos e quais são os recursos que eles podem utilizar para auxiliar o aluno surdo nas aulas remotas, os mesmos responderam que, “Tenho proposto vídeos com o conteúdo, e marcado chamada de vídeo pelo Whatsapp para fazer uma interação com eles e explicar o conteúdo do vídeo. Apenas o próprio Whatsapp e Google Meet.” (IEL-01, 2020) “Atividades são preparadas pelos professores regentes da turma. Eu participo apenas auxiliando e explicando as atividades para o aluno. WhatsApp, imagens e vídeos curtos de explicação.” (IEL-02, 2020) As respostas dos mesmos sobre a relação entre intérpretes, aulas e alunos surdos, as facilidades e dificuldades enfrentadas por eles (intérpretes) com as aulas remotas e como é o atendimento e por fim sobre as dificuldades dos alunos surdos com as aulas remotas, os mesmos respondem que:

¹³ O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Sim, é muito importante essa relação entre os três. Está muito defasada. Com pouca interação entre aluno surdo e intérprete. A facilidade é não precisar sair de casa. Entretanto a comunicação é muito comprometida, pois a distração é bem maior. Não tem facilidade para eles. Só dificuldade de ver por causa de internet, fica caindo o sinal, não entendem bem o que falamos por que não se posicionam num local bem iluminado... (IEL-01, 2020).

A relação entre os três é de fundamental importância, para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Está sendo um pouco difícil. O aluno usa seu aparelho auditivo. Mas, somente em uma única orelha. E quando está carregado. A facilidade é que o responsável do aluno vai na escola buscar um portfólio de atividades para poder resolver. Isso ajuda muito, por que facilita a organização e compreensão das resoluções das atualizações. As dificuldades no atendimento remoto é pelo WhatsApp, o aluno tem pouco acesso a internet. O atendimento acontece três vezes na semana, por volta de uma hora, nas explicações das atividades. As dificuldades de compreender os conteúdos da área da ciências exatas. A facilidade é que alguns professores filmam as explicações e eles podem rever o conteúdo até compreender. (IEL-02, 2020).

Terminamos as discussões com a citação de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020):

Com as modernas tecnologias do mundo globalizado, esses saltos são mais perceptíveis. Nessa lógica, espera-se que crianças e jovens, ouvintes ou surdos, estejam imersos na rede de mensagens instantâneas, chamadas de vídeos, entre outros recursos tecnológicos disponível na atualidade, cujo o acesso rápido aos instrumentos intelectuais produzidos pelo homem demanda somente autonomia e consciência. [...] No caso dos surdos, isto é incisivo, principalmente pela questão linguística, por isso o ambiente escolar revela sua importância na aquisição, apropriação e desenvolvimento da linguagem sistematizada (p. 05).

CONCLUSÃO

Entre os resultados obtidos com este estudo sobre a atuação dos intérpretes educacionais em LIBRAS e o ensino remoto no atual contexto da pandemia da COVID-19 em Russas/CE, podemos constatar que nesse período está havendo uma interação com esses alunos, mas um desafio muito grande. Pois, o processo de ensino –aprendizagem desses alunos está defasado, devido ao distanciamento social, embora haja vista que os recursos tecnológicos vieram para fortalecer as relações e facilitar os trabalhos, houve uma queda do desempenho na aprendizagem.

Destacamos que a uma necessidade de ampliar as discussões acerca da atuação dos intérpretes educacionais em LIBRAS, principalmente nesse período pandêmico. Sugerindo uma formação continuada aos mesmos, tendo em vista que não se deve abandonar ou esquecer as pesquisas em relação a educação dos surdos nesse período de isolamento, mas, procurar soluções e métodos, que possam ajudar os professores, os intérpretes e aos alunos surdos, já que esses alunos estão imersos no espaço de inclusão com outras pessoas ouvintes e não ouvintes exatamente na comunidade escolar. A interação com próximo é a melhor maneira para o desenvolvimento do sujeito surdo e do sujeito ouvinte. É no contato do dia a dia, que ambos interagem, é mais que importante a inclusão nessa sociedade tão imersa de culturalmente diversificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado** – Deficiência Física. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC. Brasília: Distrito Federal, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004. v. 1. 94p.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. **Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>, acesso dia 03 de novembro de 2020.

SOUSA, Viviane. A importância do papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns. **Cadernos da FUNCAMP**, v.14, n.20, p.168-181/2015.

SOUZA, Marcos Rosendo de. **Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 224p.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Lauanni Barbosa Gonçalves
Ana Paula Araújo Mota*

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, pessoas com deficiência enfrentaram dificuldades para ter acesso a escolarização. Elas passaram por diferentes fases, desde a segregação até a integração e, mais recentemente, têm vivenciado iniciativas voltadas para a inclusão. No passado, a falta de informação levava grande parte da sociedade a acreditar que essas pessoas não tinham capacidades, o que resultou em diversas situações de preconceito e capacitismo.

Durante o período de segregação, no século XIX, as pessoas com deficiência eram frequentemente rotuladas como incapazes e alvo de inúmeros preconceitos. Essa exclusão não se restringia ao acesso à educação, mas também afetava outros direitos sociais fundamentais a vida (Magalhães, 2002).

Naquele período, não existiam programas acessíveis voltados para pessoas com deficiência. Elas não eram inseridas em ambientes educacionais que considerassem currículos adaptados, nem havia recursos de tecnologia assistiva ou escolas com infraestrutura arquitetônica adequada para atender às suas necessidades.

Com o passar do tempo, a luta por uma educação mais justa e igualitária ganhou força. O princípio da igualdade de oportunidades na educação tornou-se fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, tendo a escola como um dos pilares desse processo. Esse princípio está assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que reafirmam a importância de garantir o direito à educação para todos.

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008). Essa ação faz parte de um movimento internacional defendido por vários países que compreendem que é preciso respeitar as diferenças, que não há tempo, nem padrão de normalidade que defina quem pode aprender.

Ropoli et al (2010) amplia esta compreensão apresentando que a educação inclusiva questiona as identidades tidas como “normais” e garante o direito das diferenças.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (Ropoli et al 2010, p. 8).

Essa proposta permite (re)significar ideias e práticas que responsabilizava o aluno pelo seu sucesso ou fracasso escolar. O entendimento proposto nos remete pensar que o movimento de inclusão não estar somente na estrutura física, com a construção de rampas e colocação de pisos, mas nas atitudes que abrange desde o porteiro até a merendeira, na acessibilidade do currículo e nas ações pedagógicas do professor.

Essa escola que temos urgência de construir é a “escola das diferenças”, a escola comum inclusiva, que “busca a participação e o crescimento de todos”, movimento que não acontece de uma hora para outra, pois não implica alterar somente as práticas das escolares, mas um desafio que deve ser assumido por todo o sistema de ensino (Ropoli *et al.*, 2010)

Dessa forma, Pinheiro (2022) ressalta a importância de pensar em aspectos de acessibilidade curricular e em fatores que possibilitem sua aplicação, a fim de eliminar as barreiras, sejam curriculares ou arquitetônicas, que ainda dificultam a participação plena dos alunos com deficiência ao longo de sua vida estudantil.

O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA é um avanço significativo na educação inclusiva. Inspirado nos princípios do design universal aplicados na arquitetura e no design de produtos, o DUA busca criar ambientes educacionais acessíveis e eficazes para todos os alunos (Correia; Correia, 2005). Seu foco vai além do ambiente físico, abrangendo também o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual. Dessa maneira, o DUA promove um aprendizado verdadeiramente inclusivo, que valoriza a participação ativa de todos, e não apenas a integração nas aulas.

De acordo com Sebastián-Heredero, Prais e Vitalino (2022), o DUA pode ser entendido por sua abordagem flexível, integrada ao currículo educacional, com três princípios orientadores para facilitar a aprendizagem: “o que da aprendizagem”, que assegura que os alunos com deficiência possam acessar e compreender o conteúdo; “como da aprendizagem”, que busca oferecer diversas formas de participação; e “por que da aprendizagem”, que aborda a motivação e os objetivos que guiam o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em outras palavras, Silva (2021) retrata os princípios do DUA: “o que da aprendizagem” busca facilitar o conhecimento e a compreensão, como, por exemplo, variar o tamanho do texto, utilizar imagens, gráficos e outros conteúdos visuais, podendo-se trabalhar em slides. No “como da aprendizagem”, incentiva-se a participação, promovendo formas de expressão e comunicação por

meio de atividades propostas para os alunos. Por fim, em “o porquê da aprendizagem”, o foco está na motivação, como na criação de atividades desenvolvidas pelos próprios alunos.

Este estudo tem como objetivo apresentar a importância do DUA na trajetória estudantil dos alunos com deficiência intelectual, reconhecendo-o como uma ferramenta significativa para o desenvolvimento da aprendizagem e para a promoção da inclusão. A nossa pergunta de investigação se configura: Como o DUA pode contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

Metodologia

Este estudo se insere no contexto da pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, com o intuito de explorar trabalhos científicos que apresentem a importância do DUA na vida estudantil dos alunos com deficiência intelectual. A investigação foi conduzida utilizando o Portal de Periódicos da CAPES, empregando os descritores "Deficiência Intelectual" e "Desenho Universal para a Aprendizagem" para identificar estudos relevantes. Foram encontrados artigos publicados entre 2019 e 2024.

Os critérios para a seleção dos trabalhos incluíram a relevância para o tema e a atualidade das publicações. No total, foram escolhidos seis estudos. Após a seleção dos artigos, três foram descartados por falta de acesso completo ao conteúdo, resultando na seleção de três estudos alinhados com os objetivos da pesquisa, sendo um deles em espanhol. A seguir apresentamos a organização e discussão dos dados.

Resultados e discussão

Os artigos incluídos nesta revisão foram analisados quanto a seus objetivos, métodos, resultados e conclusões. Dos três artigos selecionados, dois estavam em português e um em espanhol. As pesquisas realizadas indicam uma escassez de estudos que abordem simultaneamente o DUA e a deficiência intelectual, como se pode observar a seguir:

Quadro 1 – Artigos selecionados

TÍTULO	AUTOR/ ANO	OBJETIVO
Inclusão em educação na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com deficiência intelectual.	(Souza; Gomes, 2019)	Propor uma reflexão a respeito de uma educação que atenda à diversidade presente na escola e apresentar a necessidade de gerar propostas que procurem redirecionar e até ressignificar as ações teórico-práticas de educadores, que precisam ser refletidas e apoiadas nos conceitos, no histórico, nas políticas e nas perspectivas que permeiam práticas inclusivas pensadas e exercidas para estudantes com deficiência intelectual.
Contribuições de Desenho Universal para a Aprendizagem e para a implementação de um currículo acessível para estudantes com e sem deficiência intelectual	(Sotelo; Cruz, 2022)	Examinar até que ponto os componentes do currículo planejado a partir desta abordagem contribuem para a acessibilidade curricular e flexibilidade.
Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de deficiência estudantes com intelectual: uma revisão sistemática.	(Piecarka; Valdivieso, 2023)	Discute aspectos para acessibilidade curricular para estudantes público-alvo da Educação Especial, e objetiva investigar a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estratégia de diferenciação curricular para inclusão escolar daqueles com deficiência intelectual (DI).

Fonte: Realizada pelas autoras, 2024.

Segundo Piecarka e Valdivieso (2023), o DUA pode transformar a educação ao desafiar a pedagogia tradicional. As abordagens baseadas no DUA promovem a personalização do ensino e a diversidade metodológica, colocando o professor no centro do planejamento pedagógico e assegurando que ambientes de aprendizagem e práticas curriculares sejam acessíveis a todos desde o início, incluindo aqueles com deficiência intelectual.

Piecarka e Valdivieso (2023) destacam que a prática pedagógica baseada nos princípios do DUA representa uma alternativa viável para a inclusão e o acesso ao currículo. Isso exige uma reflexão sobre o trabalho pedagógico, visando compreender e valorizar a diversidade existente na educação, por meio do planejamento e da efetivação de um currículo escolar mais acessível.

Nesse contexto, percebe-se que o DUA proporciona uma nova perspectiva sobre a singularidade dos alunos com deficiência intelectual. Quando o currículo é estruturado a partir dos princípios do DUA, não apenas garante a acessibilidade ao conteúdo, mas também mantém os alunos engajados e comprometidos em seu processo de aprendizagem ao longo da vida estudantil.

Souza e Gomes (2019) afirmam que o aluno com deficiência intelectual tem potencial para aprender, desde que recebam as condições adequadas para seu desenvolvimento. Isso contraria a visão de que estes alunos não são capazes de aprender ou que sua presença na escola é apenas para socialização.

O estudo de Souza e Gomes (2019) ressalta que, ao incluir um aluno com deficiência, a escola se depara com uma oportunidade única de promover a inclusão, fortalecendo o relacionamento entre profissionais, alunos com deficiência intelectual e seus colegas. Esse processo ensina a importância da convivência natural, baseada no respeito às diferenças, além de possibilitar o desenvolvimento de ações práticas e teóricas relacionadas ao conteúdo.

Dessa forma, compreendemos o valor do convívio para respeitar as diferenças e reconhecer como elas nos tornam únicos. Por meio do DUA, com práticas teóricas e práticas bem planejadas, percebemos que todos os alunos são capazes de aprender e se desenvolver. Quando a escola adota esses princípios orientadores, destaca-se ao oferecer múltiplas formas de apresentar o conteúdo e promover a participação ativa de todos, incluindo alunos com deficiência intelectual.

Sotelo e Cruz (2022) apontam que o DUA ajuda os alunos a se tornarem aprendizes ativos, permitindo-lhes não só reproduzir conhecimento, mas também criar novos significados a partir de diferentes códigos, facilitando a participação, representação e análise estratégica de seu próprio processo de aprendizagem.

Os autores afirmam que o planejamento dos componentes curriculares com base nos princípios do DUA se mostra eficaz para promover acessibilidade e flexibilidade no currículo escolar, beneficiando tanto os alunos com deficiência intelectual quanto os demais.

Assim, percebe-se que o DUA proporciona uma experiência educacional acessível e centrada na aprendizagem de todos. Isso permite que os alunos com deficiência intelectual se tornem participantes ativos no ambiente escolar, favorecendo seu envolvimento no processo de ensino e garantindo melhores condições para compreender o conteúdo.

Em suma, os autores concordam que o DUA desempenha um papel essencial na promoção da educação inclusiva. Eles destacam como o DUA pode apoiar a inclusão e a eficácia educacional, proporcionando personalização e oportunidades para todos os alunos com deficiência intelectual. Este estudo evidencia a importância de integrar o DUA na vida estudantil destes alunos, uma vez que ele facilita o processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e a participação ativa de cada um deles.

Os artigos analisados destacam o DUA como uma importante ferramenta pedagógica e uma alternativa eficaz para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Estes estudos evidenciam a relevância do DUA e sua contribuição para a trajetória estudantil dos alunos.

Os resultados das pesquisas demonstram que o DUA é uma abordagem eficiente, proporcionando ensino e aprendizagem de qualidade para todos. Seus objetivos oferecem métodos concretos e exploratórios, como observado nos artigos selecionados, favorecendo aulas participativas

e significativas. Essa ferramenta permite que os alunos aprendam de forma acessível e engajadora, valorizando suas diferentes formas de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender as contribuições do DUA na importância da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual oferecendo estratégias que refletem no desenvolvimento estudantil, conforme estabelecido no objetivo planejado pelo professor.

Com base nas pesquisas encontradas acerca do DUA e a deficiência intelectual, é evidente que essa ferramenta pedagógica desempenha um papel essencial na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, promovendo desenvolvimento e ensino inclusivo. Demonstrando, assim, a relevância do DUA para esses estudantes, pois ele oferece oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, além de contribuir para a criação de um currículo adaptado que torna a escola mais inclusiva.

A análise qualitativa dos dados evidencia a relevância do DUA na trajetória estudantil dos alunos com deficiência intelectual, destacando-se pela variedade de estratégias aplicadas em sala de aula. Embora o DUA ainda seja um tema relativamente recente no campo da educação inclusiva, ele representa tanto um desafio quanto uma oportunidade valiosa para ampliar a acessibilidade, personalizar o ensino e promover uma aprendizagem mais significativa para todos os estudantes.

Com as iniciativas inclusivas, o cenário da pessoa com deficiência na escola começou a se transformar, mas ainda há muito a ser feito no contexto educacional. As escolas precisam conhecer e implementar o DUA, garantindo um currículo acessível e flexível para os alunos. O foco deve estar em oferecer uma experiência de aprendizagem significativa, em ambientes acolhedores, participativos e bem estruturados, que assegurem a todos os estudantes a oportunidade de aprender de forma plena e respeitosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 de janeiro de 2024.

BRASIL, Casa Civil, **Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 3 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 2 de janeiro de 2024.

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. *In*: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação especial- diferenciação do conceito à prática**. Porto: Gailivro, 2005. Encontro internacional.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Reflexões sobre a diferença**. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2002.

NÚÑEZ-SOTELO, E.; CRUZ, M. L. Contribuciones del Desenho Universal para Aprendizaje a la Implementación de un Currículo Acessible para Estudiantes con y sin Discapacidad Intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270126, 2022. DOI: 10.1590/s1413-24782022270126

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. Desenho Universal para Aprendizagem e a Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual: Uma Revisão Sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e32/1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67006

PINHEIRO, J. **Educação Especial: Formação de Professores para a Inclusão**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva de inclusão escolar**. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E., PRAIS, J. L. de S., & VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. Editora De Castro, 2022.

SILVA, Pedro Ricardo Santos da. **Ensino de Geografia através do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): Uma Perspectiva sobre a Inclusão Escolar de um Estudante com Deficiência Intelectual**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí (UFPI). Acesso em: 10 mar. 2024

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. Inclusão em Educação na Perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem como Instrumento de Desenvolvimento e Emancipação para Estudantes com Deficiência Intelectual. **RevistAleph**, n. 32, p. 246-265, 2019. DOI: 10.22409/revistaleph.v0i32.39316. Acesso em: 24 mar. 2024.

O QUE SE NORMATIZA PARA CONTAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA¹⁴

Antônia Valdilene Rocha de Souza

Isaíde Bandeira da Silva

Nesta seção, apresentamos os dados sobre o que compõe os documentos oficiais acerca da inserção das mulheres negras na História do Brasil, observados a partir da interseccionalidade de raça, classe e gênero¹⁵ tendo como foco as mulheres negras, de que modo as contemplam em relação aos outros sujeitos históricos que surgem nesses textos.

Os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica-DCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Edital de convocação 01/2018- CGPLI e o Guia de análise das coleções didáticas. Destacamos com sublinhado o que representa, especificamente, as mulheres negras.

Documentos Oficiais

É importante destacar que as mudanças ocorridas na norma, de forma que abrangesse as minorias excluídas da história, como a população negra, por exemplo, ocorreu em momento histórico brasileiro, a partir de governos progressistas sensibilizados com as lutas dos movimentos sociais, em especial no final do século XX.

Certeau (1982) postula que o historiador está inserido em uma instituição, dentro de um campo teórico, de um espaço do que pode ou não ser dito. Em outras palavras, percebemos que, nos livros didáticos, a história não está desvinculada de todo esse processo, de quem escreve, a partir de onde fala e do que é possível naquele momento histórico. Tendo em vista que o livro didático passa por todos esses processos, faz-se necessário analisar os documentos normatizadores.

¹⁴ Esse artigo é um recorte de uma seção da dissertação de Mestrado, apresentada no Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará-MIHL UECE, com o título: Representação das mulheres negras na história do Brasil nos livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental (PNLD 2020-2023)

¹⁵ Entendemos esses conceitos na pesquisa a partir das obras de Gonzalez (1975-1990) e do conceito de Crenshaw (2002), os quais os adaptamos. Compreendemos a partir das leituras do texto dessas autoras, que a raça, para elas, trata de questões de cor e estética como leitura social, no que implica em privilégios ou não na sociedade, e entende-se negra e negro englobando preto, preto retinto/a e pardo/a. Quanto à classe, em relação às oportunidades que se têm na sociedade a partir de determinantes econômicas, as quais implicam em condições de trabalho, de cultura e de lazer. E ao gênero, quanto ao feminino e masculino.

Choppin (2004) destaca quatro funções para os livros didáticos, a referencial, a instrumental, a documental e a ideológica ou cultural. Dentre elas, destacamos duas para esse momento de análise: uma é acerca do que a norma preconiza para a elaboração das obras (função referencial) e a outra é a que ele destaca como mais antiga (função ideológica ou cultural), a qual traz os aspectos ideológicos, em que nesses conteúdos estão incutidas formas de ser da sociedade, da cultura, dos grupos sociais que detém o poder.

Sendo assim, a análise desses documentos nos mostra, a partir dessas duas funções, como a legislação brasileira do século XXI contempla a pressão dos movimentos sociais por representação para, em seguida, observarmos como o livro didático é construído a partir dessas obrigações legais.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) foram definidas pela resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, baseada nos princípios da Constituição Brasileira de 1988. No título VII das DCNs é expresso o que dá sustentação à sua implementação, dentre eles destacamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, que foram detalhados no capítulo I, em que traz, no artigo 43, parágrafo 3º, as atribuições da unidade escolar, e institui as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que devem ser inseridas no PPP.

No quesito dos fundamentos, o documento estabelece o direito à educação como o maior, expõe sobre a reivindicação dos movimentos sociais pelo direito à diferença e às demandas sociais e individuais das minorias excluídas, as quais são nomeadas como, “crianças, mulheres, jovens, homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência” (DCNs, p. 107).

Dentre essas diretrizes gerais, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, sob o parecer nº CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, as quais são oriundas de discussões e preenchimento de formulários dos Movimentos Sociais Negros e dos Conselhos de Educação Municipal e Estadual.

O texto dessas diretrizes discute sobre a implementação dos conteúdos relativos à história, à cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Destaca que a desconstrução do racismo é algo que deve estar inserido em todas as formas de linguagem e perpassar toda comunidade escolar. Outro ponto de discussão é acerca da democracia racial, algo indicado para ser discutido por professores nas salas de aula. No campo das ações de como combater o racismo traz as formas de ensinar História, de modo que contemple os diversos sujeitos, conforme observamos a seguir:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Mahin, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Milton Santos, 507 Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros) (Brasil, 2004 p. 505, *grifo nosso*).

Portanto, é apresentado como se deve trabalhar no ensino de História, tendo em vista a atuação das pessoas negras, dentre elas, são citadas mulheres negras, de grande importância na História do Brasil. Após isso, mostra outras formas de atividades em sala e o ponto mais importante é a afirmação acerca dos livros didáticos, de que devem cumprir tudo que está posto nessas diretrizes. Observemos o que é instituído:

O trecho que consideramos o mais importante desse texto é “corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas”, pois, a partir disso, permite a observação de como o conteúdo está apresentado, se há, por exemplo, as mulheres negras citadas acima como atuantes no Brasil nos conteúdos trabalhados em cada ano escolar, conforme a BNCC.

Esse documento é bem abrangente em relação às questões étnico-raciais, uma vez que explora bem os conceitos históricos desse campo e direciona o ensino nessa abordagem. Todavia, as mulheres negras são tratadas ainda inseridas em um perfil geral. Desse modo, ainda é intrigante não haver uma separação de marcadores de gênero, raça e classe, visto que se trata de um assunto muito debatido desde 1970, sobretudo por mulheres negras intelectuais.

Edital de convocação 01/2018

Além das diretrizes, temos o edital de convocação 01/2018- CGPLI, que trata do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020. Esse instrumento determina os critérios para a análise das coleções submetidas pelas editoras. O edital em discussão contém critérios minuciosos, tanto técnicos como metodológicos. É destacado que devem estar de acordo com a Constituição, com a legislação específica e com as diretrizes e totalmente dentro das habilidades e competências inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No item acerca dos princípios éticos e republicanos, apresenta a seguinte orientação:

c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e

protagonismo social. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; (Brasil, EDITAL PNLD, 2018, p.39).

Observamos que há uma orientação para que as mulheres estejam nos livros didáticos como protagonistas, entretanto, precisamos fazer alguns questionamentos: quais mulheres? Será que, englobando dessa forma, as mulheres negras e pobres terão visibilidade? Quem escreve nos livros didáticos e expressa o protagonismo das mulheres da classe média e classe alta branca, em detrimento das mulheres negras estará cumprindo a norma, contudo, a representação estará desigual. Assim, como se fala de afrodescendentes, se homens negros estiverem em evidência e as mulheres negras relegadas à posição secundária, também estarão contempladas pela norma, todavia, haverá desigualdade de representação. Essa é nossa preocupação social.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que foi homologado em 2017 (para o Ensino Fundamental) e tem por objetivo instituir o que alunos devem aprender ao longo da Educação Básica. Esse documento contém os conteúdos distribuídos por séries e as habilidades que os alunos deverão desenvolver. Sobre os livros didáticos, as habilidades são dispostas no Manual do Professor em cada capítulo.

De início, o texto desse documento demonstra os procedimentos básicos sobre ensino e aprendizagem em História, para o Ensino Fundamental. Na introdução, trata dos conteúdos relacionados à Lei nº 10639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11645/2008 (Brasil, 2008), respectivamente, acerca da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira e sobre a história e cultura indígena. Além disso, ressalta os objetos de conhecimento (conteúdos) acerca da inclusão da população negra na nação brasileira, no decorrer dos séculos XIX e XX. (Brasil, BNCC, 2017 p.417).

Nos conteúdos e nas habilidades preconizadas para o fundamental II, encontramos algo em referência à população negra, de forma geral, como relações étnico-raciais, escravizados, africano e negros, isso para os anos escolares do 7º ao 9º ano.

Para o 7º ano, há a temática *A Organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*, onde encontramos a seguinte habilidade: “(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (BNCC p.422). Para o 8º ano, encontramos a temática *Os processos de independência nas américas* “(EF08HI11) Identificar e explicar os

protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti” (Brasil, BNCC, 2017, p. 425, grifo nosso).

Essa habilidade representa as mulheres negras de forma homogênea, através da palavra “grupo sociais e étnicos”, ou seja, isso faz com que os diversos sujeitos não sejam destacados, torna vago o significado, embora traga também a palavra “protagonismo” em referência a essas excluídas da história, o que abre espaço para as atuações desses sujeitos. Vejamos a segunda habilidade do 8º ano que faz referência à população negra:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Brasil, BNCC, 2017, p.425).

A temática *O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionistas e políticas migratórias no Brasil imperial* apresenta as seguintes habilidades:

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas (Brasil, BNCC, 2017, p.425).

Merece destaque o título da temática, em que há a mudança do vocábulo escravos por “escravizados”. Outro ponto importante é o contraponto do “legado da escravidão” com as ações afirmativas, embora mais uma vez os sujeitos não estejam destacados, mostrando os marcadores de intercessão.

Para o 9º ano, encontramos 6 (seis) habilidades que tratam acerca da população negra, nas temáticas a seguir: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e a ‘história recente’*.

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (Brasil, 2017, p.425).

A partir da análise dos sujeitos contemplados nas habilidades indicadas na BNCC, os quais marcamos anteriormente, observamos que as mulheres negras não têm representação explícita, pois estão postas a partir de generalizações, como parte de grupos, tais como “negros”, “população negra”, “população afrodescendentes”, “quilombolas”, “combate a diversas formas de preconceito, como o racismo”, “população marginalizada (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses pobres etc.)”, “diversidade identitárias”. São, dessa maneira, nomeadas a partir de sujeitos masculinos, ou mulheres no sentido universal e termos que não nominalizam os sujeitos. Dessa forma, os marcadores interseccionais na acepção de Crenshaw (2002), Angela Davis (1982), bem como de Lélia Gonzalez (1975-1990) não aparecem e, portanto, isso tem dificultado a percepção de opressões que se interseccionam, além de não permitir perceber outras atuações dessas mulheres. Isso nos faz refletir com Chartier (1988), acerca de todo o conglomerado de ações para a produção do livro, nesse caso, do livro didático:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do autor; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor (Chartier, 1988, p.127).

Há, portanto, as formas que ocorrem a produção e o consumo do livro, que os textos não são escritos somente a partir do que o autor decidiu. Com base em determinadas perspectivas, vimos que esses documentos normativos postulam o que deve ter ou não nos livros didáticos, o que é citado no trecho acima sobre a decisão editorial, no caso, essa decisão também deve seguir as normas do edital e, para além disso, temos as decisões políticas, embora haja possibilidades que não invalidam o que está posto na norma, mesmo estando de forma homogênea. Há maneiras de dizer e de mostrar os outros sujeitos da história, sem estar transgredindo a lei, há alguma flexibilidade. Se não contraria a lei, é possível ser abordado.

Percebemos que, numa época, terceira década do século XXI, em que estão cada vez mais visíveis as formas de opressão, a abertura que já se tem nas universidades e, também, a partir dos movimentos populares, dos movimentos negros, para discussões no campo da interseccionalidade de raça, classe e gênero poderiam estar melhor trabalhados dentro da legislação.

Guia de análise das coleções didáticas de História do PNLD 2020-2023

O Guia de análise das coleções didáticas, onde se insere a avaliação das coleções para verificar tecnicamente se está de acordo com o que normatiza o edital 01/2018, para o PNLD de 2020, contou com 23 avaliadores, os quais são mestres ou doutores em História ou em Educação, oriundos de diversas universidades do Brasil, bem como professores da Educação Básica. No que concerne à estrutura do Guia, no início há uma espécie de carta direcionada aos professores de como conceber a análise da melhor forma para sua escola. Em seguida, consta os princípios e critérios de avaliação de acordo com o edital.

A equipe técnica do MEC, com base nos pareceres dos avaliadores, elaborou um resumo geral sobre as coleções aprovadas, destacou que foram avaliadas 13(treze) coleções e escolhidas 11(onze) delas e ressaltou que contemplam os critérios estabelecidos. Afirmam que a predominância de visualizar a história e a forma dos conteúdos ainda são norteadas por uma visão eurocêntrica.

Sobre as questões étnico-raciais, é informado que não avançaram para além do que institui a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), as quais ordenam o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Acerca das mulheres, destacam que o assunto é tratado de forma relevante, em que aborda os marcadores de classe e etnias. Ressaltam, também, as lacunas acerca das habilidades propostas pela BNCC, principalmente no que concerne a conceitos, discussão sobre posicionamentos historiográficos e sobre a análise da repercussão dos acontecimentos.

No quesito imagem, destaca que houve mudanças, não são apenas “mera ilustração” (Brasil; Guia, 2019, p. 26), todavia, o que predomina, segundo os autores, é a descrição da imagem, deixando a lacuna do processo de produção dessas fontes. Em seguida, há o que se requer nas habilidades norteadoras da BNCC, as quais indicam como possíveis respostas “Sim, não, não se aplica”, com a justificativa e a indicação da ocorrência, logo após apresentam as resenhas de cada coleção.

Para esta pesquisa, escolhemos a coleção mais distribuída nas escolas brasileiras, de acordo com dados do *site* do FNDE, que se trata da coleção *História Sociedade e Cidadania*, da editora FTD S/A. O guia apresenta uma visão geral da coleção, descrição e análise. É dito que a obra valoriza a atuação das mulheres e que trata da história e da cultura afro-brasileira e indígena “indo além do mero cumprimento legal” (Brasil, Guia, 2019, p. 117).

A respeito das imagens, é informado que o manual do professor traz tutoriais no livro impresso de como trabalhar as imagens, “considerando os pressupostos historiográficos de análise de documentos” (Brasil, Guia, 2019, p.119). Acerca das mulheres resumem:

A obra também valoriza o protagonismo de mulheres de diferentes raças, etnias e classes sociais em diferentes contextos históricos, com especial atenção para o compromisso

educacional com a agenda não-violência contra a mulher, no volume do 9º ano (Brasil, Guia, 2019, p. 120).

Podemos comprovar que os documentos normatizadores têm um espaço para as questões étnico-raciais e as mulheres, entretanto, as mulheres negras são postas em nominalizações gerais, as quais permite a identificação dos sujeitos por meio de subentendidos. Assim, refletindo a partir do que Chartier (1990) postula sobre as representações, que podem ser expressas a partir do que o poder hegemônico permite, sobretudo, com base em determinadas políticas, ainda é um contrassenso não percebermos nesses documentos as marcas das discussões presentes de raça, classe e gênero, na abertura que se tem em torno dessas questões. O que merece ressaltar, mais uma vez, que não há motivos para que não sejam abordadas nos livros didáticos, pois, embora não traga de forma mais específica nas diretrizes e na legislação, também não impede de que sejam trabalhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. **Diário oficial da União**, seção 1-5/1/1939, página 277 (publicação original). Coleção de Leis do Brasil-1938, página 350 vol. 4 (publicação original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html> . Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: jan.2022.

BRASIL. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf . Acesso em:jul.2021.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em jan.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542.p. PDF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> . Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 21 dez. 2017. 3ª versão, p. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e Avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2018**. Brasília, DF, 2018.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história – Guia de livros didáticos/** Ministério da Educação– Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.147 p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020>. Acesso em dez.2021.

BRASIL.FNDE-**Guia dos livros Didáticos-2020**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld/2020>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel:1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em:jan.2021.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA PROMOVER A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Lidiane Sousa Lima

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, com a intensificação dos debates políticos e o movimento de democratização da sociedade, o sistema educacional passa a vivenciar transformações profundas, incluindo mudanças significativas na gestão escolar, que se torna mais democrática e participativa, acompanhando as transformações sociais do país. Através da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi garantido o princípio da gestão democrática na educação (Art. 206, inciso VI), decretando novas formas de organização e administração dos sistemas de ensino, municipais, estaduais e União, incluindo a participação de todos os membros da comunidade escolar (pais, funcionários, professores, alunos e comunidade).

Esse princípio é consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, Art. 3º, que especifica os princípios orientadores da educação, destacando no inciso VIII a “gestão democrática do ensino público, conforme estabelecido nesta Lei e na legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). A partir disso, o princípio da gestão democrática está presente nas propostas e projetos educativos dos sistemas de ensino brasileiros, garantindo, por meio desses dispositivos legais, a autonomia e a participação. No entanto, é importante reconhecer que há uma lacuna entre o discurso normativo e sua prática, e, mesmo sendo assegurada por lei, a gestão democrática continua sendo uma bandeira de luta constante para aqueles que atuam nos sistemas públicos de ensino.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) surge como um instrumento importante para viabilizar as práticas de gestão democrática, desde sua concepção até sua implementação no cotidiano escolar, garantindo a participação ativa da comunidade no processo educativo. Trata-se de um documento que orienta e organiza a proposta educacional da instituição. Ele define a identidade da escola, seus princípios, objetivos e as estratégias para alcançar uma educação de qualidade, desempenhando um papel central na promoção da participação coletiva e na construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

Sob essa ótica, apresentamos os resultados de um estudo que investigou o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição de Educação Infantil, tendo como objetivo analisar sua importância para o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa.

Veiga (2002, p.13), considera o “Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis de à efetivação de sua intencionalidade”, propiciando a necessária participação democrática de todos que estão envolvidos na comunidade escolar. Falar de PPP é falar de gestão democrática, é falar de democracia, do árduo e contínuo exercício da democracia em um país vasto e plural.

Desde que se tornou uma exigência legal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem sido um tema recorrente nos estudos educacionais, buscando alinhar as práticas escolares às diretrizes legislativas e aprimorar a qualidade da educação.

Concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que, ao reconhecerem os objetivos sociopolíticos dos educadores voltados para o debate, a luta e a transformação social, afirmam ser necessário resistir aos modelos de administração escolar conservadores. Eles defendem a criação de “alternativas criativas que contribuam para uma escola democrática, a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos, e da transformação das relações sociais” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 450). Isso nos leva também ao conceito de gestão participativa, pois a participação é o principal caminho para garantir uma gestão democrática.

A participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões permite que cada um tenha pleno conhecimento da missão, estrutura e organização da instituição. Assim, não se trata apenas de um pai que deixa seu filho na porta da escola, de um professor que ensina sua disciplina específica ou de um funcionário que executa suas tarefas de forma mecânica. Ao contrário, uma gestão participativa e democrática promove a integração desses atores, ajudando-os a compreender seu papel no processo educativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Isso favorece uma maior aproximação e envolvimento entre todos os membros da comunidade escolar.

A gestão democrática e participativa

As escolas são organizações que se enquadram no conceito de organizações sociais, conforme definido por Chiavenato (1989), e têm como finalidade alcançar determinados objetivos. Segundo o teórico, nossas vidas estão constantemente interligadas às organizações, pois praticamente todas as nossas atividades ocorrem dentro delas. Essa realidade também impacta diretamente os processos educativos humanos, especialmente no contexto do sistema escolar

Assim, “a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (Libâneo; Oliveira, Toschi, 2012, p. 437). Somando a esse entendimento de organização, Paro (1996) nos chama atenção para as características da administração escolar, que segundo ele tem duas definições: utilização de forma racional dos recursos e coordenar esforço coletivo para atingir objetivo.

Tomando esses dois conceitos apresentados, afirmamos a luz de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que o centro do processo organizacionais e administrativos de uma instituição escolar é a tomada de decisão, que requer planejamento, estrutura organizacional, avaliação. A esse processo de tomar uma decisão e fazer essa decisão se efetivar na prática chamamos de gestão. Gestão, portanto, “é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 438).

Nas organizações escolares, enquanto unidades sociais, existe um aspecto denominado cultura organizacional, que influencia diretamente a gestão da escola e a tomada de decisões. Essa cultura é composta por um conjunto de práticas, valores, crenças, costumes e comportamentos que permeiam o ambiente escolar. Ela pode se manifestar de duas formas: como cultura instituída, definida pela estrutura organizacional estabelecida pelos órgãos oficiais, ou como cultura instituinte, criada e recriada pelas interações entre os membros da escola. Ao gerir uma instituição educacional, essa cultura não pode ser negligenciada, mas deve ser discutida e avaliada, com o objetivo de alinhá-la mais estreitamente aos interesses da comunidade escolar e aos objetivos educacionais.

A existência da cultura escolar justifica a adoção de uma concepção de gestão democrática-participativa, que dá ênfase às relações humanas e à participação ativa de todos nos processos decisórios da escola, valorizando seus elementos internos. A gestão participativa, por sua vez, representa o exercício prático da democracia, onde todos têm direitos e deveres, abrangendo não apenas o planejamento e a tomada de decisões, mas também a execução efetiva dessas escolhas. Esse modelo de gestão reflete uma busca por um sistema educacional mais inclusivo e democrático, que se alinha aos princípios de cidadania e participação ativa.

Assim, o exercício da gestão democrática implica diálogo, discussão coletiva, autonomia e participação. A participação é o principal meio de assegurar a democracia dentro da escola, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes nas decisões da organização da escola. O conceito de participação se fundamenta na ideia de autonomia, ou seja, os indivíduos e os grupos sociais são livres para tomarem suas próprias decisões.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a participação na escola pode ocorrer de duas

formas. A primeira, em um sentido mais interno, refere-se à conquista da autonomia da instituição, dos professores e dos alunos. Essa participação está diretamente ligada aos objetivos curriculares, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes e para a formação de cidadãos críticos.

O segundo sentido envolve a inclusão de todos os membros da comunidade escolar, como funcionários, pais e demais agentes da sociedade. Esse tipo de participação rompe com a ideia de uma escola isolada, promovendo o envolvimento coletivo em processos e tomadas de decisão. Dentre as formas mais comuns de participação, destacam-se os conselhos de classe, conselhos escolares e colegiados.

Quanto aos princípios e características da gestão participativa, podemos elencar alguns a partir da leitura de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), são eles: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações completas e análise dos problemas de forma integral e democrática; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativa.

Para a implementação dos elementos discutidos até aqui sobre a gestão democrática e participativa, é necessário a elaboração de um projeto – um documento que organiza e facilita as metas e atividades definidas de forma coletiva. Pode-se afirmar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o instrumento que possibilita a organização e a participação da comunidade escolar. Ele reflete a proposta educacional da instituição, sendo, portanto, simultaneamente político e pedagógico. Na próxima seção, exploraremos mais detalhadamente esse valioso instrumento de democracia.

O Projeto Político-Pedagógico: elementos para discussão

Ao elaborar, discutir e refletir sobre um Projeto Político-Pedagógico (PPP), é fundamental compreender que ele não deve ser visto como um simples documento burocrático, destinado apenas ao arquivamento ou envio a autoridades.

O PPP de uma escola deve ser dinâmico, participativo e significativo para toda a comunidade escolar, refletindo suas necessidades e expectativas. Quando elaborado dessa forma, torna-se um instrumento eficaz e enriquecedor, em vez de um processo burocrático e desmotivador. “Toda escola tem objetivos a alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto

político-pedagógico – o famoso PPP” (Lopes, 2010, n.p.).

Para Veiga (2002, p. 22) “o projeto político-pedagógico é entendido, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola”. Ele é político no sentido de estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico da educação, dos interesses sociais, principalmente daqueles que frequenta a escola pública. Também é pedagógico, considerando a intencionalidade da escola, ações educativas na perspectiva de formação um indivíduo participativo da sociedade, crítico e responsável com o seu papel de cidadão, na definição das atividades e projetos educativos que irão acontecer no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o político e o pedagógico são indissociáveis e ganham força porque dizem da função social da escola, como democrática, inclusiva e de qualidade social.

A construção de PPP é um processo democrático de tomadas de decisão, que busca organizar o trabalho pedagógico de forma não autoritária, eliminando relações competitivas e fortalecendo a cooperação na escola. Dessa forma, os princípios da gestão democrática ficam evidentes no documento. A autonomia surge como elemento fundamental na construção do PPP, pois envolve a definição da identidade escolar e a compreensão da cultura instituída. Como destaca Veiga (2002, p. 22), “isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate e diálogo, fundamentado na reflexão coletiva”.

A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) requer a definição clara de sua finalidade, a qual deve refletir os interesses reais e coletivos da comunidade escolar. Para isso, é indispensável uma reflexão contínua sobre a prática educativa, alinhada aos objetivos da escola, de modo a evidenciar a autonomia tanto da instituição quanto dos indivíduos envolvidos. Além disso, é fundamental analisar a estrutura organizacional, tanto administrativa quanto pedagógica, para entender quais aspectos são priorizados e os motivos que sustentam essas escolhas, questionando os pressupostos que fundamentam a organização burocrática da escola. Elementos como o currículo, o tempo escolar, as relações de trabalho e a avaliação constante também devem ser considerados na construção do PPP.

Sabemos que a construção desse documento não é fácil e ao mesmo tempo que leva ao entusiasmo também sugere um desânimo, uma vez que as dificuldades logo se apresentam, sejam de tempo, de organização ou mesmo ideológicas. Nesse sentido, é importante frisar que a mudança deve vir de dentro para fora, implica fazer rupturas para que posteriormente haja um processo de construção. Esse processo requer paradas permanentes, continuidade das ações, descentralização e democratização, o que significa dizer que requer muito trabalho para a construção de algo dessa natureza, para que realmente o projeto proposto leve na direção de uma educação de qualidade para todos que frequentam a escola pública e que seus frutos sejam aproveitados por toda a sociedade.

Conhecendo o Projeto Político-Pedagógico de um Centro de Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988, reconhece pela primeira vez os municípios como instâncias administrativas, possibilitando a organização dos seus sistemas de ensino, em parcerias com estados e União. A LDB/1996 em consonância com a Carta Magna também reconhece os sistemas de municipais de ensino nos seus artigos 11 e 18.

Assim, os municípios passam a ter responsabilidade no atendimento as crianças de creche, pré-escola e ensino fundamental, da zona urbana e rural de seus limites geográficos. Isso implica, entre outras, que os municípios, em parceria com estados e União, podem definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor respondam as suas demandas locais.

Embora tardia, essa mudança representou uma maior preocupação nas políticas públicas voltadas para a primeira infância, contudo, não podemos deixar de citar que existe uma marca histórica no processo educativo da primeira infância, marcado principalmente pelo assistencialismo, segundo Barbosa e Alves (2009, p. 3)

A proposição da Educação Infantil enquanto dever do Estado e, conseqüentemente como política pública, é muito recente no Brasil. A historicidade do atendimento à infância brasileira demonstra, ao contrário, que a descontinuidade e a ausência de uma concepção de direitos caracterizam a oferta desigual e o atendimento precário nas instituições de educação das crianças de até seis anos.

A autora afirma que a precariedade no atendimento transforma os espaços de creche em lugares destinados apenas à guarda e cuidado das crianças enquanto as mães estão no mercado de trabalho. Por outro lado, as famílias com maior poder financeiro oferecem modelos de educação diferenciados, visando à formação integral de seus filhos, aos quais conseguem proporcionar acesso a essas oportunidades.

É no espaço dessas querelas que apostamos na gestão democrática e participativa como via que assegure propostas de Educação Infantil necessária a todas as crianças e suas infâncias. Nesse sentido, analisamos o Projeto Político e Pedagógico de Centro de Educação Infantil localizado no município de Pacatuba-CE, dentro de uma abordagem qualitativa e orientados pelo método de pesquisa documental, que toma o documento como objeto de investigação.

A versão analisada do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEI é de 2017. Ao longo dos anos, o documento passou por transformações em sua orientação e na organização do trabalho pedagógico da instituição. No entanto, essa primeira análise permite compreender a importância histórica desse documento para a instituição, evidenciando seu papel fundamental na construção e evolução das práticas pedagógicas ao longo do tempo e de como a gestão participativa e democrática se apresenta. Revisitar um PPP antigo de uma instituição é fundamental para garantir

que o documento continue alinhado às necessidades e aos desafios atuais da comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é estruturado em nove seções, que vão desde a apresentação até os anexos, sendo elaborado de maneira detalhada para registrar claramente todas as atividades realizadas no Centro de Educação Infantil (CEI). Nos anexos, encontram-se os projetos institucionais, que são iniciativas fixas desenvolvidas ao longo do ano letivo por todas as turmas.

A apresentação do documento é concisa, contendo apenas informações sobre o endereço da instituição e a faixa etária das crianças atendidas. No que se refere a proposta pedagógica apresenta o compromisso de possibilitar que as crianças sejam protagonista do seu processo de ensino, o fortalecimento da participação familiar, mas coloca como sendo um desafio “ a construção de uma gestão participativa, onde todos possam contribuir com críticas e sugestões para melhorar cada vez mais os trabalhos desenvolvidos pelo núcleo gestor” (SME/PPP, 2017, p.02), é importante observar que, conforme mencionado, o papel da gestão participativa não se limita a destacar o trabalho realizado pelo núcleo gestor, mas deve envolver a criação de soluções a partir das necessidades e interesses identificados por todos os membros da comunidade escolar, e não apenas pelo núcleo gestor.

Embora, a gestão participativa se apresente como um desafio é pontuado como sendo a justificativa para esse projeto a “intenção de proporcionar um ensino de qualidade a todas as crianças atendidas, a partir de ações de gestão participativa” (SME/PPP, 2017, p.02).

Quando aponta os seus objetivos, mas uma vez o texto do PPP declara a importância da gestão participativa e diz “implementar a gestão participativa, envolvendo todos os funcionários e pais de alunos nas decisões, reuniões e projetos do CEI” (SME/PPP, 2017, p.02), também coloca, “construir coletivamente uma escola acolhedora” (SME/PPP, 2017, p.02), a construção coletiva enquadra dentro do Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), envolvimento da comunidade no processo escolar.

Traços dos princípios da democracia e gestão participativa, também surge na descrição das teorias que orientam a proposta pedagógica, quando afirma: “o CEI deve possibilitar o tratamento das crianças como sujeitos sociais que já devem receber noções de cidadania e cultura, para que possam ter o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades” (SME/PPP, 2017, p.05).

O PPP também demonstra preocupação em apresentar o contexto da escolar, elementos que permite forma o perfil da comunidade escolar, esse vetor dentro do contexto da gestão participativa é muito significativo, pois segundo Barbosa e Alves (2009, p. 10)

a participação da família e da comunidade na gestão e na proposta pedagógica ocupa cada vez mais espaço nos debates educacionais, mas não se apresenta em uma única perspectiva, nem do ponto de vista conceitual nem das experiências em diferentes sistemas educativos.

Ao contrário, predomina a heterogeneidade, a definição muito ampla.

Dentro da sua missão, podemos pontar a seguinte afirmação “preparação dos alunos para se tornarem cidadãos” (SME/PPP, 2017, p.05), apesar de não trazer detalhes das características desse cidadão, os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e (VEIGA, 2002), já evidenciaram o papel que a gestão participativa tem para o trabalho não somente dentro da escola, mas também para a vida em sociedade. O PPP também faz menção a existência do conselho escolar e da participação da comunidade escolar.

O que nos levanta questionamentos é como se dá a participação das crianças nos processos decisórios, uma vez que elas também fazem parte da comunidade escolar. O documento evidencia que todo o trabalho realizado, a definição da proposta pedagógica e projetos são voltados para o desenvolvimento integral na primeira infância, porém não aponta elementos que promovam a participação desse sujeito de direitos nesse processo.

Percebe-se também que, ao abordar a metodologia de trabalho, o planejamento pedagógico e as estratégias adotadas, não há uma clara evidência de uma construção coletiva. Não é apresentada uma descrição de como esses aspectos foram elaborados, quais necessidades foram consideradas e quais atores estiveram envolvidos nesse processo.

O último ponto que vale mencionar nesta análise refere-se ao acompanhamento, execução e avaliação do PPP, assim descrever o texto: “foi acompanhado desde a sua construção a partir de visitas de Profissionais da Educação, onde era avaliado o conteúdo do PPP, a proposta pedagógica e o atendimento as normas de construção de um PPP voltado para uma instituição de educação infantil”. E continua-se a dizer “a versão final do PPP foi então apresentada depois das modificações propostas pela técnica e baseado nas sugestões do quadro docentes e administrativo” e finaliza pontuando “o PPP será acompanhado, refeito e atualizado no período de dois em dois anos, momento em que ele será reconstruído e revisado com a participação do Corpo Docente e Profissionais Técnicos da Educação, durante a semana pedagógica” (SME/PPP, 2017, p.27).

Este trecho evidencia a ausência dos elementos essenciais à gestão democrática e participativa, conforme descritos por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). A autonomia da escola não se concretiza, pois, a construção e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) são supervisionadas por técnicos da Secretaria de Educação. Além disso, não se observa a participação da comunidade nesse processo, uma vez que ele será conduzido exclusivamente pelo corpo docente e técnico-administrativo. Conforme o Regimento, alunos, pais e membros da comunidade não estão inclusos nesses segmentos, o que demonstra a falta de envolvimento da comunidade escolar na construção e gestão do PPP.

Embora o início do texto tente transmitir a intenção de adotar uma gestão democrática e participativa, a composição do conselho escolar e o processo de avaliação do PPP não evidenciam a aplicação desse modelo de gestão. É importante destacar que o PPP deve ser o registro escrito da gestão democrática e participativa, conforme estabelecido pela legislação. Quando esse documento apresenta lacunas nesse processo, surge uma incoerência entre a proposta do PPP e a maneira como ele está sendo construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento fundamental para a organização pedagógica da escola, promovendo a participação da comunidade escolar, incluindo funcionários, professores, pais e alunos. Através dessa ferramenta, busca-se a construção de um ambiente democrático, onde os problemas da instituição são discutidos e soluções são propostas, permitindo que a escola reflita constantemente sobre suas dificuldades e potencialidades. Esse processo se torna ainda mais relevante na educação infantil, onde a participação da família é essencial para garantir a qualidade do serviço educativo, uma vez que escola e família devem trabalhar de forma cooperativa e complementar.

A instituição investigada demonstra o compromisso em oferecer uma educação de qualidade, com uma proposta pedagógica inovadora voltada para a formação cidadã. No entanto, é evidente que há desafios na construção de uma proposta pedagógica verdadeiramente participativa, já que ainda existe uma forte supervisão dos órgãos centrais, o que limita a autonomia da escola. Embora a instituição tenha implantado algumas iniciativas voltadas para a gestão democrática, há muitos obstáculos a serem superados para que esse modelo seja plenamente efetivo, cooperativo e significativo para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima. Gestão democrática na educação infantil e participação da família: possibilidades e limites. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 24., 2009, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Noêmia. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). In: **Revista Nova Escola**, 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil José Rodrigues Lima**. Pacatuba – Ceará, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2a edição Papirus, 2002.

SOBRE AS AUTORAS

ALEXSANDRA DOS SANTOS BARBOSA

Doutoranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na Educação Básica e Superior. Pesquisadora na rede acadêmica de parceria da Cátedra UNESCO/UCB com a Universidade Federal do Ceará (Brasil), o Instituto Europeu de Estudos Superiores(Portugal) e a Lomonosov Moscow State University(Rússia).

E-mail: professoraalexsandra.barbosa@gmail.com

AMANDA ALENCAR FERREIRA LINHARES

Licenciada em Letras-Português-Francês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Pedagogia (UNICV). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa (UECE) em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (UNICV).

E-mail: alencarferreiralinharesamanda@gmail.com

ANA PAULA ARAÚJO MOTA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2012). Professora da Universidade Estadual do Ceará. Vice-líder do grupo de estudo e pesquisas em Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano. Coordenadora do Programa de Educação Tutorial - PET, vinculado ao CECITEC/UECE.

E-mail: paula.mota@uece.br

ANTÔNIA VALDILENE ROCHA DE SOUZA

Mestre pelo Mestrado Acadêmico em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará-MIHL-UECE. Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira- UNILAB. Professora do Ensino Básico.

E-mail: valdileners2031@gmail.com

DANIELLE DE CASTRO FERREIRA

Licenciada em Pedagogia (UECE), Licenciada em Artes Visuais (UECE), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE). Membro do Grupo de Estudos NUPET/CNPQ/UECE. Atuação: Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Maracanaú.

E-mail: dani.decastrof@gmail.com

ELISÂNGELA MARIA DA SILVA

Licenciada em Letras Espanhol e suas literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Linguística pela UFC. Professora de Língua Espanhola na Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

E-mail: silvaelimaria13@gmail.com

FRANCISCA SANDRA MENDES DE CARVALHO

Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Biologia (UVA), Bacharel em Ciências Contábeis (UECE), especialista em alfabetização e letramento (UVA) e em Atendimento Educacional Especializado-Área de Concentração: Educação Especial (Universidade Estadual de Maringá). Membro do Grupo de Estudos NUPET/CNPQ/UECE. Atuação: Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Maracanaú.

E-mail: snadrra@gmail.com

ISABEL DE CARVALHO FERREIRA

Licenciada em Pedagogia e Habilitação em Língua Portuguesa, (UVA), Especialista em Psicopedagogia Institucional na mesma Universidade. Membro do Grupo de Estudos NUPET/CNPQ/UECE. Atuação: Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de Maracanaú.

E-mail: isabel.f.c@hotmail.com

ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Professora do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará- MIHL-UECE. Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN.

E-mail: isaide.bandeira@uece.br

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); licenciado em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF); licenciado em Letras LIBRAS (EFICAZ). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC) e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (EDUCAMINAS). Professor Adjunto da UECE e professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

E-mail: jarles.lopes@uece.br

JOSÉ MARIA ALMEIDA NETO

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em História pela mesma instituição, especialista em História da África pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Graduado em Licenciatura Plena em História (UFC). Professor da rede pública do Estado do Ceará (SEDUC).

E-mail: neto.almeida88@yahoo.com.br

KLÁUSTRIA LANA FERREIRA QUEIROGA

Licenciada em Letras Português – Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

E-mail: klaustriaf@gmail.com

LAUANNI BARBOSA GONÇALVES

Cursando Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC).

E-mail: lauanni.gonalves@uece.com.br

LIDIANE SOUSA LIMA

Mestra em Educação (PPGE/UECE), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FMB), Especialista em Educação a Distância (UECE) e graduada em Pedagogia (UECE). Professora efetiva do município de Pacatuba, atuando como Formadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/CNCA). Tutora a Distância do curso de Pedagogia UAB/UECE.

E-mail: lidianelima54@gmail.com

LUCAS CESAR QUEIROZ NOBRE

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui Mestrado Acadêmico em Geografia pela mesma universidade. Professor de Geografia na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

E-mail: lucas.nobre@prof.ce.gov.br

LUÍS GUILHERME DA SILVA CABRAL

Licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

E-mail: luiscabral535@gmail.com

MARIA CLÁUDIA VICENTE DA COSTA

Licenciada em Letras Português Italiano pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial, Psicologia Escolar e Educacional e Neuropsicologia e Problemas de Aprendizagem pela Faveni, em Gestão Estratégica Educacional pela Uninassau e Saúde Mental, Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multidisciplinares e Psicanálise Clínica pela Educaminas. Professora na Prefeitura Municipal de Maracanaú.

E-mail: cvcm692753@gmail.com

MURILO OLIVEIRA DE CARVALHO

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE/FAFIDAM/FECLESC). Atua na Educação Básica na rede pública e privada de ensino em Russas/CE. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal- UNIPLAN (2024); Tem Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Anísio Teixeira- FAT; Especialização em História do Brasil pela UniCV - Centro Universitário Cidade Verde (2022), possui graduação em Licenciatura Plena em História (2018), pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará- UECE em Limoeiro do Norte-CE.

E-mail: murilooliveiradecarvalho@gmail.com

SÔNIA MARIA DA COSTA BRAGA

Licenciada em Língua Portuguesa. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

E-mail: sobraga40@gmail.com

THYARA ARAÚJO RODRIGUES LAVOR

Mestre Em Ensino E Formação Docente pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Especialista em Gestão Escolar, em Alfabetização e Multiletramentos e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Rede Municipal de Fortaleza.

E-mail: thy.rodrigues18@gmail.com

WALNYSSE MARIA RODRIGUES GONÇALVES

Mestre em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (PPGLin-Unilab). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Tecnológica de Palmas (2014). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2002). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

E-mail: walnysses@gmail.com



ISBN 978-655376462-0

