

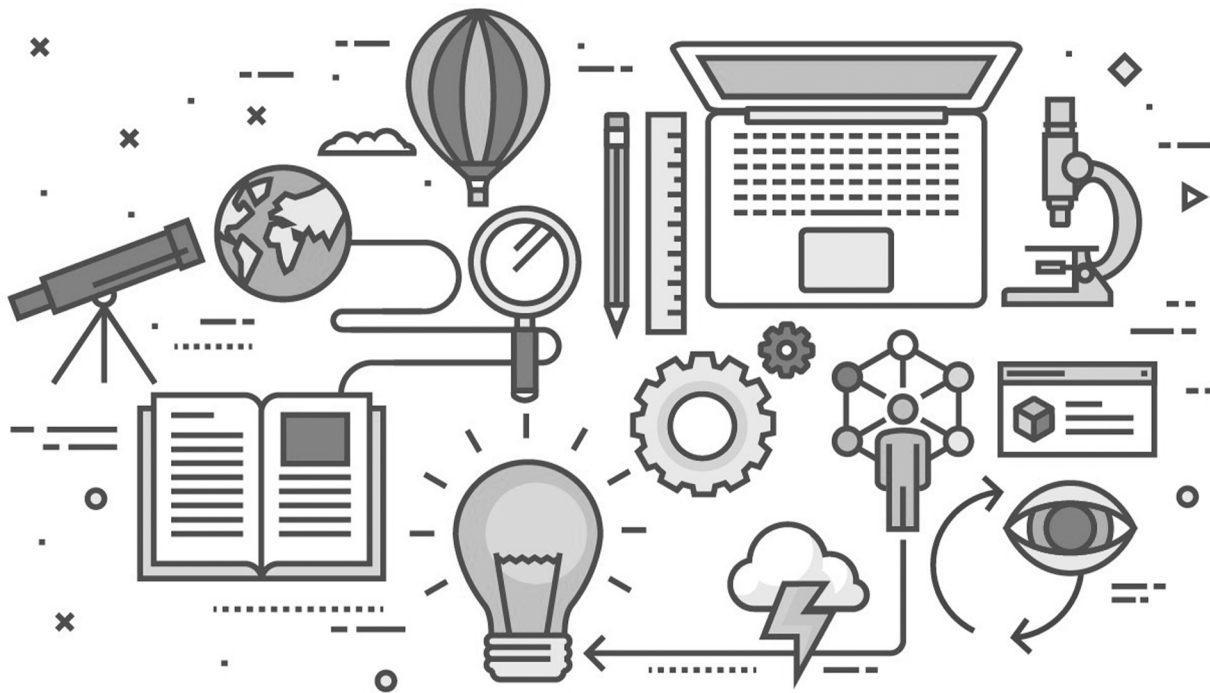


Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

5

Atena
Editora
Ano 2021



Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

5

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

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

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
 Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
 Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
 Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
 Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
 Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
 Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
 Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secional Paraíba
 Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
 Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
 Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
 Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
 Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
 Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahel – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará

Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe

Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná

Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa

Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 5 / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-721-5

DOI 10.22533/at.ed.215211201

1. Educação. 2. Política pública. 3. Sociabilidade humana. 4. Corpo. 5. Mente. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A construção do campo de estudos em Ciências da Educação tem passado por uma crescente produção incremental de pesquisas em diferentes partes do mundo em razão das rápidas transformações da realidade social, razão pela qual o presente livro surge para ampliar os debates temáticos com um enfoque humanístico.

Esta obra, “Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana: Olhares sobre o Corpo e a Mente”, dá continuidade aos esforços coletivos das obras anteriores, buscando dar voz a diferentes pesquisadores brasileiros e estrangeiros com o objetivo de mostrar a riqueza analítica e propositiva de nossas pesquisas científicas relacionadas ao campo educacional.

Fruto de um trabalho coletivo de trinta e sete pesquisadores oriundos das regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste, bem como do Chile e de Portugal, esta obra conjuga as contribuições oriundas de diferentes instituições públicas e privadas de ensino, pesquisa e extensão, findando valorizar as análises e debates no campo epistemológico de Ciências da Educação.

O presente livro foi estruturado por meio de pesquisas que se caracterizaram quanto aos fins por estudos exploratórios, descritivos e explicativos, bem como por estudos qualitativos em função das diferentes técnicas utilizadas nos procedimentos metodológicos de levantamento e análise de dados.

Organizado em três eixos temáticos, os quinze capítulos apresentados neste livro dialogam entre si por meio de análises fundamentadas em estudos de casos e relatos de experiência sobre ricas agendas empíricas presentes dos campos epistemológicos de Educação Física, Artes Cênicas e Visuais, e Literatura.

Com base nas análises e discussões levantadas nos diferentes capítulos desta obra existe uma franca contribuição para o público geral ou especializado no entendimento de que o campo das Ciências da Educação é eclético, sendo conformado por diferentes matizes teórico-metodológicas que possuem o objetivo comum de explicar e propor melhorias e estratégias educacionais aos desafios e complexidades do mundo real.

Em nome de todos os pesquisadoras e pesquisadores envolvidos neste livro, comprometidos com o desenvolvimento das Ciências da Educação, convidamos você leitor(a) para explorar conosco, neste rico campo científico, toda a riqueza empírica da nossa realidade educacional contemporânea, pois urge a necessidade de avançarmos em estratégias cada vez mais humanísticas.

Ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

OLHARES SOBRE O CORPO E A MENTE

CAPÍTULO 1..... 1

A DANÇA URBANA/HIP-HOP NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A BNCC (2017): UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Yasmin Dolores Lopes

Ana Paula Franciosi

José Augusto Victoria Palma

DOI 10.22533/at.ed.2152112011

CAPÍTULO 2..... 12

ESPORTE ORIENTAÇÃO NO CAMPUS UFSM

Ana Paula Koeche

Christiane Francisca Venturini Kirchhof

Leandra Costa da Costa

Diane Bremm

DOI 10.22533/at.ed.2152112012

CAPÍTULO 3..... 24

RUA DE LAZER: INTEGRANDO O SOCIAL AO ENTRETENIMENTO

Felipe Oliveira Barros

Ingridy Beatriz Gomes do Nascimento

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Maria Dolôres de Oliveira Souza Neta

Rianne Vitória Moraes do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.2152112013

CAPÍTULO 4..... 38

APRENDER COM O CINEMA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES E PROFESSORES EM MÍDIA E SOCIEDADE

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.2152112014

CAPÍTULO 5..... 50

TEATRO DE FANTOCHES PARA CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O USO RACIONAL DE RESÍDUOS PLÁSTICOS

Kauane de Souza Mendes

Emilly Araújo Gonçalves do Nascimento

Eduardo Antunes

Fabiane Fortes

Fabírcia Predes de Souza

DOI 10.22533/at.ed.2152112015

CAPÍTULO 6..... 56

PROCESSOS TEATRAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO ACERCA

DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

Rayssa Talamini

Thais de Lima Silva

DOI 10.22533/at.ed.2152112016

CAPÍTULO 7..... 71

CARTOONS COMO GÊNERO DE ENSINO E O TRABALHO DE TEMAS TRANSVERSAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Izabel Silva Souza D'Ambrosio

Luanne Michella Bispo Nascimento

Maracy Pereira

DOI 10.22533/at.ed.2152112017

CAPÍTULO 8..... 80

A PRESENÇA DA LITERATURA INDÍGENA NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES E DIRIGENTES ESCOLARES

Débora Vieira Marialves

Paulo Roberto de Souza Freitas

DOI 10.22533/at.ed.2152112018

CAPÍTULO 9..... 92

AS FRONTEIRAS E O LOBATO: UM EXERCÍCIO DE ÉTICA

Alexsandra Moreira de Castro

José de Sousa Miguel Lopes

DOI 10.22533/at.ed.2152112019

CAPÍTULO 10..... 112

CARTAS AO IMAGINÁRIO FEMININO NA AMÉRICA OITOCENTISTA

Samara Elisana Nicareta

Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg

DOI 10.22533/at.ed.21521120110

CAPÍTULO 11..... 124

CRITICIDADE, HUMANIZAÇÃO E A DISCUSSÃO DA SAÚDE PÚBLICA ATRAVÉS DA LITERATURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cisnara Pires Amaral

DOI 10.22533/at.ed.21521120111

CAPÍTULO 12..... 135

LEITURA NO ENSINO TÉCNICO: O QUE PENSAM OS DOCENTES?

Adriana Nunes de Souza

DOI 10.22533/at.ed.21521120112

CAPÍTULO 13..... 145

O PEQUENO PRÍNCIPE: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE LITERATURA E CIÊNCIAS HUMANAS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ALNIR LIMA SOARES - PINHEIRO – MA

Dimas dos Reis Ribeiro

Julyana Cabral Araújo
Ramonn de Oliveira Alves

DOI 10.22533/at.ed.21521120113

CAPÍTULO 14..... 154

**OS DESAFIOS DA LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cícero Santolin Braga

DOI 10.22533/at.ed.21521120114

CAPÍTULO 15..... 167

**PRÁTICAS DE LEITURA EM VOZ ALTA NA ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: A
EXPERIÊNCIA DO “PROJETO JÁ SEI LER – LEITURA EM VOZ ALTA”**

Sandrina Maria da Silva Esteves

Ana Patrícia Tavares de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.21521120115

SOBRE O ORGANIZADOR..... 178

ÍNDICE REMISSIVO..... 179

CAPÍTULO 1

A DANÇA URBANA/HIP-HOP NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A BNCC (2017): UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 29/09/2020

Yasmin Dolores Lopes

Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5477688333244143>

Ana Paula Franciosi

Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Paraná
Universidade Cesumar
Maringá, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9236299157824577>

José Augusto Victoria Palma

Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6372133976406968>

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que orienta diversos profissionais no âmbito da educação, uma vez que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A partir disso, esta pesquisa se baseia na análise documental da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e na pesquisa bibliográfica sobre Hip-Hop e Educação Física, em que o objetivo do estudo foi apresentar o movimento cultural do Hip-Hop e como o mesmo pode ser desenvolvido no contexto escolar, segundo as orientações da BNCC. É

possível concluir que a partir da disseminação do movimento cultural do Hip Hop, tornou-se imprescindível incluí-lo enquanto conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física. Diante desse contexto, a BNCC (2017) apresenta orientações para o desenvolvimento deste conteúdo, as quais especificamente para a Dança são estruturadas de forma sistematizada e contínua, uma vez que é considerada um dos conteúdos da Educação Física que objetiva a promoção de experiências a fim de possibilitar a compreensão do movimento humano intencional.

PALAVRAS-CHAVE: Hip-Hop; Base Nacional Comum Curricular; Educação Física Escolar.

URBAN DANCE / HIP-HOP IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL ACCORDING TO BNCC (2017): AN INTERVENTIONAL PROPOSAL

ABSTRACT: The National Common Curricular Base (BNCC) is a normative document that guides various professionals in the field of education, since it establishes knowledge, skills and abilities that all students are expected to develop throughout basic schooling. Based on this, this research is based on the documentary analysis of the third version of the National Common Curricular Base (BNCC) of 2017 and on bibliographic research on Hip-Hop and Physical Education, where our objective was to present the cultural movement of Hip-Hop and how it can be developed in the school context, according to BNCC guidelines. It is possible to conclude that from the dissemination of the Hip Hop cultural movement, it became essential to include it as content to be taught in Physical Education

classes. Given this context, BNCC (2017) presents guidelines for the development of this content, which specifically for Dance are structured in a systematic and continuous way, since it is considered one of the contents of Physical Education that aims to promote experiences in order to enable the understanding of the intentional human movement.

KEYWORDS: Hip-Hop; National Common Curriculum Base; School Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versão 2017, apresenta, de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada etapa da educação básica, respeitada a diversidade regional, estadual e local, considerando os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Por muito tempo, a Educação Física foi percebida como uma atividade sem intenções pedagógicas e meramente recreativas, porém, a partir da década de 1980, por meio do surgimento do Movimento Renovador da Educação Física Brasileira que, entre outras questões e sob a influência das teorias críticas da educação, buscava garantir à Educação Física escolar o status de disciplina escolar – em contraposição à condição de “mera atividade”, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153). Ainda para os autores, o movimento questionava o paradigma da aptidão física e desportiva que vinha orientando as práticas na área:

eixo central da crítica que se fez ao chamado paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Toda a discussão realizada no campo pedagógico sobre o caráter reprodutivista da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN no. 9.394/96 estabelece que a Educação Física deva ser integrada a proposta pedagógica da escola, e componente curricular obrigatório da Educação Básica. Nessa perspectiva, de acordo com a BNCC (2017), a Educação Física, organizada na área linguagens nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's) desde 2009, é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade, em que o movimento humano está inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Desta forma, compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos

saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (BRASIL, 2017).

Cada uma das práticas corporais tematizadas compõe e define seis unidades temáticas, que são o conjunto de conteúdos temáticos que constituem uma unidade, sendo elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Nas aulas de Educação Física, essas práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, para

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017. p. 173).

Desse modo, possibilita que os alunos se apropriem dos conhecimentos construídos a partir das aulas de Educação Física, fazendo o uso da cultura corporal de movimento como meio para refletir e analisar sobre movimentos realizados, com o objetivo de tornar cidadãos mais críticos e ativos na sociedade.

A partir disso, o objetivo desse estudo é apresentar o movimento cultural do Hip-Hop e como o mesmo pode ser desenvolvido no contexto escolar, segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017). Para isso, a metodologia consistiu na análise documental da BNCC (2017), bem como a pesquisa bibliográfica acerca dos temas: Educação Física e Hip-hop; os quais foram buscados nas bases do Google Scholar e do Scielo, e foram selecionados artigos, revistas, livros e monografias publicadas a partir dos anos 2000, que foram selecionados e analisados.

2 | O MOVIMENTO CULTURAL HIP-HOP: A DANÇA

O Movimento Cultural Hip-Hop surgiu no final da década de 60, sendo um movimento constituído por jovens negros e “hispano-americanos dos guetos pobres do bairro do Bronx” (SOUZA, 2007, p.83). De acordo com Rocha et al., (2001) o conceito de Hip-Hop foi elaborado por Afrika Babaataa, em 1968, na periferia de Nova Iorque, no Bronx, o qual é considerado como o pioneiro deste movimento, e em 12 de Novembro de 1973, Bambaataa fundou a Zulu Nation, que tinha como lema “paz, união e diversão” e desde então tornou-se o dia que é celebrado como o nascimento do Hip-Hop.

Por meio das diferentes manifestações desse movimento, os jovens protestavam de uma maneira original e, dentre elas, se destaca a dança, que se tornou um elemento popular e de grande discussão no âmbito escolar. A dança característica do Hip-Hop é chamada de Dança Urbana ou de “Street Dance”, sendo a nomeação criada pelos estadunidenses para identificar e englobar todos os estilos de dança que surgiram nos guetos e nos centros

urbanos dos Estados Unidos, como o funk, locking, popping, breaking, hip hop freestyle, house dance, e krump, assim como as suas subdivisões (DIAS, 2013)

Existem algumas hipóteses sobre o surgimento das danças urbanas. Antes do Movimento Cultural do Hip-Hop se tornar popular, as quais sugerem que elas se originaram na época da crise econômica dos Estados Unidos, na década de 20 do século XX, quando músicos e bailarinos dos cabarés, desempregados foram para rua fazer shows; ou que esse estilo de dança fazia uma alusão aos soldados que voltavam da guerra do Vietnã “quebrados”, fazendo uma crítica social ao expressarem movimentos robóticos que significavam a substituição do homem pelas máquinas e a vertente que afirma a origem das danças urbanas em matrizes negras norte americanas. (COLOMBERO, 2011).

Especificamente no Hip-Hop, em que “hip” significa mexer e “hop” se traduz em quadris, e forma a expressão “mexer os quadris”, a dança urbana tem origem jamaicana na década de 60 do século XX, época em que haviam muitos conflitos civis e políticos. Sendo assim, o jamaicano KoolHerc, foge das lutas civis do país por volta de 1968-69 para o Bronx nos Estados Unidos, trazendo consigo as BlockParties, as populares “festas de quarteirão”, as quais costumava pegar o microfone e anunciava o desempenho dos jovens que dançavam nos intervalos da música break. Quando tocava o break beat, os dançarinos entravam nas rodas e executavam as performances, e desta forma ficaram conhecido como Bboys e Bgirls, em que o “B” representava o break (HOLMAN, 2004). Neste sentido, para Valderrás e Hunger (2007) O Mestre de Cerimônia (MC) era quem animava a festa e narrava os movimentos realizados pelos Bboys e Bgirls, o que contribuiu para popularização da dança.

Era comum no Bronx e no Brooklyn as chamadas “crews”, que significam grupos, gangues, que brigavam por território, as quais além do grafite utilizavam a dança para suas disputas e conquistas, a crew que perdesse o desafio também não poderia ocupar determinado lugar (HOLMAN, 2004). Isso pode ser verificado conforme Valderrás e Hunger (2007, p.14):

África Bambaataa, DJ, nascido e criado no Bronx pertenceu a uma das gangues mais temidas, chamada Black Spades” 13 , juntamente com Herc contribui para que “as gangues tirem suas diferenças através da dança, disputas dançantes que ficaram conhecidas como “batalhas de break”, onde um dançarino “quebra” o outro no sentido de dificultar a movimentação nas batalhas dentro das BlockParties.”

Elementos como a improvisação e o humor foram se consolidando no Hip Hop, e o desafio e a provocação também eram utilizados pelos praticantes da dança como uma forma de duelo, uma batalha de movimentos, em que nem sempre havia um vencedor, mas o interesse era o jogo entre os dançarinos, um jogo de pergunta e resposta em que o movimento é o vocabulário utilizado. Deste modo, a cultura do Hip Hop passa ser caracterizada pelo grafite, a dança, o DJ e o MC, em que o rap surge com o significado

de ritmo e poesia nas festas, enquanto os DJs mandavam os beats, e os MCs pegavam o microfone para animar as pessoas rimando na batida da música funk, forte e marcada em contato com a terra, por influência das raízes africanas, de forma que os quatro elementos simultaneamente, como se fossem uma coisa só (DIAS, 2013).

3 | A DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO A BNCC (2017)

Não se sabe exatamente quando, como e porque o homem dançou pela primeira vez, mas é fato que, a dança em suas diversas manifestações, está tão ligada a espécie humana que só se extinguirá quando a mesma deixar de existir. Existem estudos na arqueologia que apresentam figuras gravadas nas cavernas de Lascaux, do homem pré-histórico dançando, e como só eram gravados o que o homem considerava importante é possível que estas figuras estejam ligadas á rituais religiosos, sendo correto afirmar que a dança pode ter nascido da religião, uma vez que a dança é fruto da necessidade de expressão do homem, a dança provavelmente veio como uma forma de agradar deuses ou exprimir alegrias por algo concedido (NUNES, 2019).

Filósofos gregos como Platão e Sócrates consideravam a dança como algo que era parte da formação de um cidadão completo, dando proporções corretas ao corpo, fonte e boa saúde e sendo um momento e reflexão estética e filosófica, uma vez que os gregos não separavam o corpo do espírito. Braun e Saraiva (2000), acreditam que a dança e a Educação Física “têm em comum o movimento corporal humano” (p. 557) e para Gaspari (2005) as duas áreas “utilizam a expressão corporal como linguagem” (p. 11), ou seja, entende-se a dança como promotora de vivências que podem resultar no desenvolvimento da consciência corporal, ao utiliza-la como forma de linguagem, assim como a Educação Física.

Dessa forma, a dança é considerada um instrumento educacional funcional, pois a partir dessas interações permite ao aluno explorar a criatividade, auxiliando no reconhecimento de suas emoções, gerando uma certa liberdade e a imaginação.

A partir dos estudos sobre a Educação Física Escolar e suas unidades temáticas, identificamos que na BNCC (2017), o foco principal está sistematizado nas perspectivas do movimento humano e da cultura corporal de movimento. Bracht (2007, p. 45) explicita a relação entre cultura, corpo e movimento em que

o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/ significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura

A BNCC (2017) define as danças como uma unidade temática da Educação Física, a qual explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias, podendo ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos e se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (2017) propõe o ensino das danças urbanas e das danças de salão, em que se objetiva experimentar e fruir as danças, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas e de salão, diferenciando-as das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais, discutindo estereótipos e preconceitos relativos às danças, e suas origens e transformações históricas (BRASIL, 2017).

Além dessas orientações, a BNCC (2017) apresenta algumas competências que devem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física e que devem ser abordadas em todos os conteúdos, inclusive na dança, ao longo do ensino fundamental, sendo elas:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
4. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
5. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
6. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
7. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às

diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

8. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.

9. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

10. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

11. Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2017, p.181).

Além dessas competências, a BNCC (2017) apresenta oito dimensões de conhecimento, as quais devem ser exploradas em todas as aulas de Educação Física, sendo:

- Experimentação, momento em que o estudante deve passar pela vivência corporal, pelo envolvimento corporal na realização das práticas corporais para originar conhecimentos;
- Uso e apropriação, nessa dimensão os estudantes possuem conhecimentos que possibilitam o uso de práticas corporais de maneira autônoma, não só nas aulas, como também para além delas em suas vidas;
- Fruição, qual implica na apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, nessa dimensão se permite ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal, seja sendo realizado por ele próprio ou por outra pessoa;
- Reflexão sobre a ação, aqui se reflete sobre os conhecimentos adquiridos por meio das observações e análises das vivências corporais, tratando-se de um ato intencional com certos objetivos;
- Construção de valores, dimensão vinculada aos conhecimentos voltados para as normas e valores que compõem a sociedade;
- Análise, dimensão associada ao entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais, ou seja, saber sobre o que está praticando;
- Compreensão, também ligada ao conhecimento conceitual, mas diretamente relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal em todo o seu contexto;

- Protagonismo Comunitário, qual refere-se a reflexão dos estudantes sobre as possibilidades deles e da comunidade de acessar ou não à uma prática de acordo com o lugar em que vivem e os recursos disponíveis.

Essas dimensões são diferentes entre si, porém, não se sobrepõem uma as outras, e não possuem hierarquia ou ordem entre elas, já que estão integradas, apesar de suas especificidades. Todas são relevantes e em seu devido momento precisam ser tratadas no âmbito didático pedagógico.

4 | PROPOSTA DE ENSINO DA DANÇA URBANA / HIP-HOP NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao considerarmos que a aprendizagem é o objetivo do desenvolvimento curricular (PALMA et al., 2008), e que o mesmo é composto por saberes escolares e disciplinares, o currículo deve estar articulado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual deverá ser coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver dos estudantes nos diferentes contextos sociais.

Dessa forma, a organização das aulas do conteúdo danças urbanas – Hip-Hop foi norteada a partir dos princípios orientadores para o ensino fundamental presentes na BNCC (2017), que também podem ser encontrados nas DCNs (2010, p.26) no Art. 6 como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, sendo eles:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Além destes princípios, foram utilizadas informações encontradas no livro Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio proposto por Palma et al., em 2008, sobre a organização e preparação de aulas, as quais serviram de base na construção dos procedimentos de ensino e aprendizagem, e foram

considerados também os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação em Educação Física- Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina.

Localizado no bloco de conhecimentos de expressão e ritmo, são apresentados os possíveis conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física Escolar e que vão de encontro com os objetivos propostos na terceira versão da BNCC sendo estes:

experimental, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais (BRASIL, 2017, p. 229).

Neste sentido, o quadro abaixo apresenta uma proposta de intervenção do conteúdo Hip Hop.

Bloco/eixo de conhecimento	Tema	Conteúdos/Assunto
Expressão e Ritmo.	Dança de Rua/Hip Hop.	<ul style="list-style-type: none">- Caracterização de dança de rua.- Origem étnica/história dança de rua, vestimentas da dança de rua.- Passos básicos da dança de rua/hip-hop.- Criação coreográfica.- Debate, criação e apresentação do grafite. - Análise crítica de uma música.- Trabalho avaliativo e avaliação das aulas.

Quadro 1. Estruturação das aulas de dança

FONTE: Palma, et al. (2008).

É importante salientar que este conteúdo na BNCC está orientado a ser ministrado nos 6ºs e 7ºs anos, pois os alunos já se encontram com maior capacidade de abstração e de compreender e realizar atividades mais complexas, o que permite maior aprofundamento e vivência sobre a temática, tornando possível o aprimorando das práticas docentes com maior rotatividade sobre as possíveis atividades a serem desenvolvidas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC (2017) orienta diversos profissionais no âmbito da educação, uma vez que é considerada referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

É um documento que faz parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas. Além disso, permite maior articulação no processo de

ensinar e aprender e possibilita que os professores continuem sendo capacitados para ensino das aulas, ou seja, apresenta objetivos de ensino e aprendizagem, competências a serem desenvolvidas, dimensões de conhecimento e orientações, as quais nortearam esta pesquisa.

Sendo assim, a partir da análise documental da BNCC (2017) e da revisão bibliográfica acerca dos temas Hip-Hop e Educação Física, é possível concluir que a partir da disseminação do movimento cultural do Hip Hop, se tornou imprescindível incluí-lo enquanto conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física.

Diante desse contexto, a BNCC (2017) apresenta orientações para o desenvolvimento deste conteúdo, as quais especificamente para a Dança são estruturadas de forma sistematizada e contínua, uma vez que é considerada um dos conteúdos da Educação Física que objetiva a promoção de experiências a fim de possibilitar a compreensão do movimento humano intencional.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade.** In:

BRACHT, V. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRACHT, V; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRAUN, L. G.; SARAIVA, M.C. **Dança e Educação Física: Uma Visão de Acadêmicos do Curso de Educação Física da UFSC.** In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. Memórias e Descobrimentos, 7. Gramado. Anais... Gramado: UFRGS, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

COLOMBERO, R. M. M. P. **Danças Urbanas: uma história a ser narrada.** FEUSP: 2011. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_09.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2017.

DIAS, C. C. **A telescopia histórica do break: no ritmo das ruas.** Proceedings of the 1st. Colóquio Internacional Culturas Jovens Afro-Brasil América: Encontros e Desencontros Anais do Primeiro Colóquio Internacional Culturas Jovens Afro-Brasil América: Encontros e Desencontros, 2012.

GASPARI, T. C. **Educação Física Escolar e Dança: uma proposta de intervenção.** 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

HOLMAN, M. **Breaking: The History.** New York: Routledge, 2004.

GROOVE, D. **Céu Casa Blanca**, SP, 12 de abr 2011. Entrevista.

NUNES, M. A. L. **Fundamentos de Rítmica e Dança**. Maringá - PR.: Unicesumar, 2019.

PALMA, A. P. T. V. et al. **Educação física e a organização curricular**. Londrina: EDUEL, 2008.

ROCHA, J. DOMENICH, M. CASSEANO, P. **Hip Hop: A periferia grita**. São Paulo, Perseu Abramo, 2001.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFANCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS". Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

VALDERRAMAS, C. G. M.; HUNGER, D. **Origens históricas do Street Dance**. 2007. Disponível em: <[http://www.efdeportes.com/Revista Digital -Buenos Aires](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital-Buenos%20Aires/)>. Acesso em: 3 mar. 2020.

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Ana Paula Koeche

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/8377877856051655>

Christiane Francisca Venturini Kirchhof

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/8388833229585765>

Leandra Costa da Costa

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/4430859040956984>

Diane Bremm

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/4747386682806560>

RESUMO: Criado no primeiro semestre de 2018 o Programa Esporte Universitário disponibiliza vagas para a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM em diversas modalidades esportivas, com intuito de melhorar a qualidade de vida dos participantes, dentre elas contém o Esporte Orientação. Esporte este que pode ser definido como uma corrida em meio a natureza, onde o simpatizante percorre um terreno desconhecido com o auxílio apenas de um mapa e bússola. O presente trabalho, objetiva relatar a vivência obtida no Esporte

Orientação por meio do Esporte Universitário, bem como visibilizar essa prática esportiva. Para isso, utilizamos o método descritivo, de caráter qualitativo para a descrição dos fatos. O ensino da Orientação se deu por meio de aulas teórico-práticas, que abordaram desde os conceitos básicos, simbologia até a prática em estágios crescentes de dificuldades. Além de trabalhar o preparo físico, o Esporte Orientação demanda raciocínio lógico, leitura do mapa e escolha da rota, tomada rápida de decisão, autocontrole, concentração sob tensão e o manuseio correto da bússola em um ambiente natural totalmente desconhecido, passando por campos, córregos e matas. A expectativa é que cada vez mais estudantes sintam-se cativados pelo Esporte Orientação, apropriando-se dessa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte Orientação. Esporte Universitário. UFSM.

ORIENTEERING ON CAMPUS UFSM

ABSTRACT: Created in the first semester of 2018, the University Sport Program offers vacancies for the academic community of the Federal University of Santa Maria - UFSM in several sports, in order to improve the quality of life of the participants and among them there is the Orienteering. This sport can be defined as a race surrounded by nature, where the sympathizer travels through an unknown terrain with the help of only a map and compass. The present study aims to report the experience obtained in the Orienteering through University Sport, as well as to visualize this sport practice. To this end, we used the descriptive and qualitative method for the description of the

facts. The teaching of Orienteering took place through theoretical-practical classes, which approached from basic concepts as well as symbology to practice in increasing stages of difficulty. Besides working the physical fitness, the Orienteering demands logical reasoning, map reading and route choice, fast decision making, self-control, concentration under tension as well as the correct handling of the compass in a totally unknown natural environment, passing through fields, streams and forests. The expectation is that more and more students feel captivated by Orienteering, appropriating this practice.

KEYWORDS: Orienteering. University Sports. UFSM.

1 | INTRODUÇÃO

Em meados do primeiro semestre de 2018 foi criado o Esporte Universitário, projeto ligado ao Centro de Educação Física e Desportos - CEFD da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que oferece atividade física orientada aos acadêmicos da instituição. Desde lá, vem sendo ofertadas mais de 1200 vagas, distribuídas em diversas modalidades, gratuitamente e nos espaços da própria universidade.

As inscrições são realizadas via portal da UFSM, podendo se inscrever em apenas uma modalidade. O comparecimento na primeira aula é obrigatório, sendo assim, sua ausência implica na perda da vaga e os suplentes são acionados. Em todas as modalidades é exigido um controle de presenças, sendo necessários 75% para continuar mantendo vínculo com a mesma.

Os monitores/professores que presidem as aulas são alunos da própria instituição e são criteriosamente selecionados via edital específico. As aulas acontecem durante o ano letivo e a cada início de semestre abrem novas inscrições para as modalidades.

O Esporte Orientação, uma das modalidades ofertadas pelo Esporte Universitário, demanda como instrumentos um mapa e uma bússola. De acordo com Dornelles (2007, p.6) “orientação é um esporte onde o praticante tem que passar por pontos de controle marcados no terreno, no menor tempo possível, com o auxílio de um mapa e de uma bússola”.

Esse esporte normalmente é praticado em meio rural onde o praticante interage com a natureza, através de trilhas, charcos, buracos, mata nativa, florestas e muito mais, mas também conta com sua modalidade em meio urbano, conhecida como *Sprint*. Essas duas formas de praticar compõem a modalidade conhecida como Orientação Pedestre. Ainda existe a Orientação em *Mountain-bike – MTBO*, fazendo uso de bicicletas, em *Ski – SkiO*, no gelo, e de Precisão – *PreO*, adaptada às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva relatar e produzir informações aprofundadas da vivência obtida no Esporte Orientação por meio do Esporte Universitário durante o primeiro semestre de 2018, bem como visibilizar essa prática esportiva. Para isso, utilizamos o método descritivo, de caráter qualitativo para a descrição dos fatos.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 O que é o esporte orientação

Conforme expõem Kirchhof (2018) existem várias terminologias as quais remetem-se a Orientação e, para melhor entendimento, neste trabalho será abordado como Esporte Orientação:

“Corrida de Orientação, Orientação ou Esporte Orientação são terminologias utilizadas para esta modalidade. Nos países que a língua falada é latim todos utilizam como Corrida de Orientação, as exceções são em Portugal e Brasil que usam o termo Orientação pela influência da Escandinávia que apresenta um termo específico para o esporte, que é Orienteering.”

Geralmente esta prática desportiva ocorre na natureza, onde o simpatizante deve passar por pontos de controle demarcados no local de prova no menor tempo possível, com auxílio exclusivo de um mapa e uma bússola. O esporte surgiu em meados do século XIX, aproximadamente em 1850, nos países nórdicos da Europa como Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia em meio militar.

No século XX a modalidade começou a ser divulgada, em grande medida, pela ação do Major Ernest Killander, considerado o “Pai da Orientação” (PALMER, 1997) e se espalhou pelo mundo. Com o crescimento deste esporte, o número de adeptos e praticantes do mesmo deixou de ser predominantemente militar e passou a ser praticado por civis de todas as idades (BASTOS, 2014).

O percurso de orientação é constituído de partida, triângulo, pontos de controle e chegada. Na partida, local onde inicia a prova, o competidor recebe um mapa (Figura 1), que consta o percurso que deve percorrer. Mapa este que precisa ser extremamente detalhado e preciso, contendo a ilustração perfeita do terreno.

Como podemos notar, o mapa é formado basicamente por simbologias específicas. Essa simbologia, denominada de “Especificação Internacional para Mapas de Orientação - ISOM”, contém símbolos específicos para este esporte, a qual é regulamentada pela Federação Internacional de Orientação (IOF - *International Orienteering Federation*), criada com o intuito de padronizar esse esporte em âmbito mundial.

Assim como o Futebol é dirigido pela Federação Internacional de Futebol – FIFA, no Esporte Orientação também temos órgãos superiores. A IOF é a associação internacional que dirige as associações deste esporte, já no Brasil dispomos da Confederação Brasileira de Orientação – CBO que é a entidade máxima do esporte no país.

Com relação à simbologia, cada cor representada no mapa apresenta um conjunto específico de atributos. O azul está relacionado com a água, o verde com a vegetação, o preto com objetos construídos pelo homem e o marrom com atributos da superfície terrestre, como penhasco, curvas de nível, dentre outros. A cor magenta, além de representar o traçado do percurso, também simboliza áreas perigosas e proibidas, o branco caracteriza

floresta de corrida livre e o amarelo representa a vegetação rasteira.

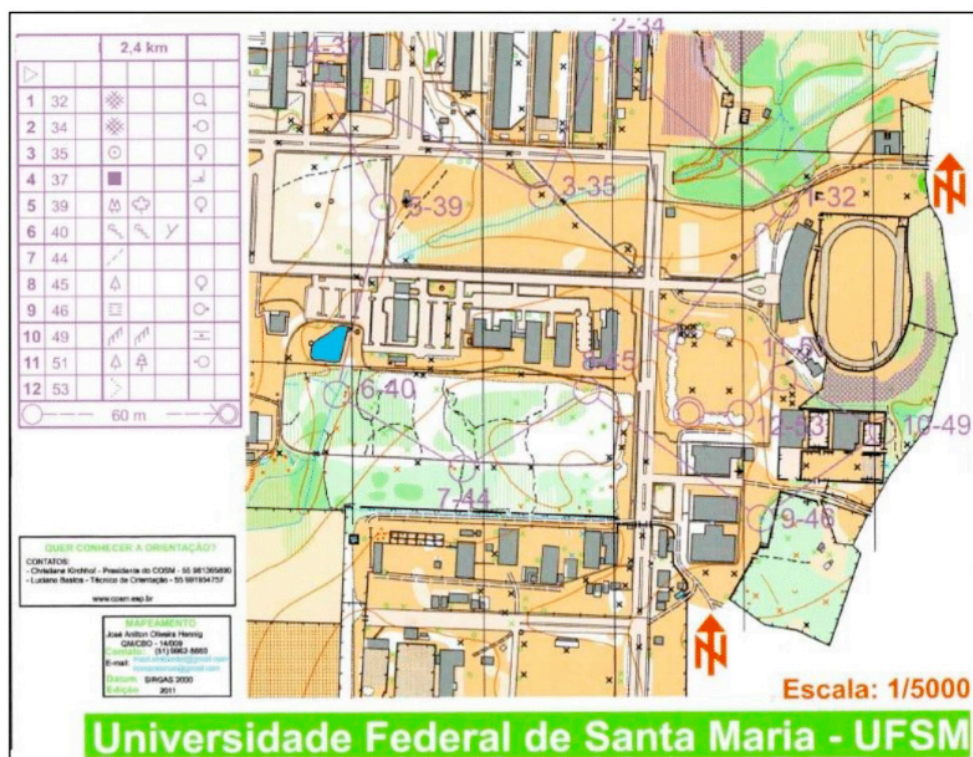


Figura 1 - Mapa de Orientação

Fonte: Arquivo pessoal.

Para uma boa navegação o entendimento dos símbolos é fundamental, pois é nela que está embasada a escolha de rota e o deslocamento pelo terreno. Vale ressaltar que o melhor traçado a ser percorrido nem sempre é a linha reta entre dois pontos, principalmente se nesse trajeto existirem matas fechadas e grandes corpos de água.

Além do mapa, o competidor receberá um cartão descrição (Figura 1 – canto superior esquerdo e Figura 2) que contém informações necessárias e importantes para a prática do esporte, como características concretas da superfície terrestre de cada ponto de controle.

CARTÃO DESCRIÇÃO

Percurso Exemplo									
H45, H50, D21									
5		7.6 km				210 m			
1	101								
2	212				1.0				
3	135								
4	246								
5	164								
6	185								
7	178								
8	147				2.0				
9	149								

Exemplo da descrição do cartão		
Escalaões H45, H50, D21		
Percurso número 5. Distância 7.6 km. Desnível 210 m.		
Partida		Entroncamento de estrada com muro
1	101	Pequeno canal pantanoso, na curva
2	212	Pedra mais a noroeste, 1m de altura, lado leste
3	135	Entre vegetações densas
4	246	Depressão do meio, parte leste
5	164	Ruína mais a leste, lado oeste
Seguir o balizamento até 120m após o controle		
6	185	Muro de pedra, em ruínas, canto sudeste (fora)
7	178	Esporão, base noroeste
8	147	Falésia mais acima, 2m de altura
9	149	Cruzamento de caminhos
Seguir o balizamento de 250m do último ponto até à chegada		

Figura 2 – Cartão descrição (a esquerda contém exemplo de um cartão descrição que o competidor recebe na partida e a direita uma explicação do mesmo).

Fonte: Google Imagens, com edição realizada pelos autores.

O triângulo, representado no mapa e no cartão descrição, demonstra o início do percurso para que o competidor possa se localizar e iniciar sua navegação, seguindo a ordem estabelecida nele. Em cada ponto de controle, descrito no mapa por um círculo magenta, existe um prisma (Figura 3, D) de cores branca e laranja na sua exata localização na superfície terrestre, contendo uma numeração específica que poderá ser conferida no mapa, além de um picotador (Figura 3, C) e/ou uma base eletrônica (Figura 3, B).

Em eventos oficiais, a base eletrônica é obrigatória para que seja feito o registro que o simpatizante passou por todos os pontos de controle na sequência exata a descrita no mapa. Para a leitura de cada ponto o competidor leva consigo um SCard (Figura 3, A), fixado no dedo por meio de uma tira elástica, que será “bipado” em cada base eletrônica durante o percurso. Após a conclusão da pista, o praticante deve se dirigir, portando seu SCard, a um local com uma base eletrônica especial, denominada base master, que fará a impressão de todas as informações de tempo entre os pontos e o tempo total.



Figura 3 - A) Si-Card; B) Base Eletrônica; C) Picotador; D) Prisma (ponto de controle)

Fonte: Google Imagens com edição realizada pelos autores

Já nas competições não oficiais e no ensino do Esporte Orientação, como ocorreu no Esporte Universitário, utilizamos somente o picotador, podendo ser descrito como uma espécie de grampeador com ponteiros em formatos distintos. E, para fazer o registro que o competidor passou pelo ponto de controle, ele recebe um cartão de picote (Figura 4), para picotar a sequência dos pontos.

		ESCALÃO	NOME							
		PEITORAL	CLUBE							
								TEMPO		
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
								R1	R2	R3
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Figura 4 - Cartão de Picote

Fonte: http://www.fpo.pt/o_que_e/material_cartaocontrol.html

Do último ponto até o local da chegada, representada no mapa com dois círculos circunscritos, existe um balizamento que os atletas devem obrigatoriamente seguir. Da mesma forma ocorre do início da prova até o triângulo. No restante do percurso não haverá balizamento, a menos que seja uma área perigosa, obrigando, assim, que o competidor passe exclusivamente em um determinado local para sua maior segurança.

Lemos et al. (2008) e Albuquerque (2012) elucidam que este esporte apresenta quatro diferentes vertentes: a competitiva, de turismo, pedagógica e ambiental. A vertente competitiva compreende o esporte na sua forma mais tradicional, visando à formação de atletas para às competições. Na vertente do turismo o que está em foco é o lazer, a diversão, o entretenimento. A ambiental diz respeito à proteção ambiental, tendo como objetivo principal assegurar o mínimo de impacto ao meio. E a vertente pedagógica busca a melhor qualidade do ensino e motivação do aluno, não importando a performance, mas sim a participação, visando a formação do indivíduo e para a prática do lazer. Nela o enfoque está na aprendizagem e no desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores e sociais (MELLO, 2004; LEMOS et al., 2008; MELLO; MELLO; RODRIGUES, 2010).

O Esporte Orientação pode ser praticado por todos, conforme expõem Kirchhof (2017):

“Uma das características desta modalidade é que ao praticá-la, o praticante/aluno desenvolve uma consciência ambientalmente correta e vivencia na prática, os problemas existentes na natureza, não se limitando somente ao conteúdo, ministrado dentro da sala de aula às vezes de difícil entendimento, e que pode ser praticado por todas as pessoas de uma família, por isso o esporte é conhecido como o esporte da família, ou o esporte da natureza”.

Ademais, o Esporte Orientação é uma atividade de inclusão pedagógica, já que existem divisões de categorias baseadas em sexo (H – homens e D - damas), idade, e grau de dificuldade (N1 e N2 – iniciantes, N – fácil, B – difícil, A – muito difícil E – elite). No entanto, essas regras só valem para competições oficiais, no contexto escolar ou de iniciação ao esporte podem ser modeladas, recriadas ou adaptadas, para facilitar o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, possibilitando, assim, a inclusão de todos.

Os esportes, não somente a Orientação, para ser ensinados, precisam de uma desconstrução dos mesmos a fim de adaptar os materiais e os espaços. Segundo Paoli, (2001):

“É de fundamental importância à inclusão na pedagogia da iniciação esportiva, a aprendizagem através dos jogos adaptados, modificando a dimensão do campo de jogo, o tempo de duração, as distâncias, os materiais, as regras, o alvo e o instrumento, devendo ser adequados ao tipo de atividade, a idade, as etapas da aprendizagem e o nível de maturação dos praticantes”.

2.2 Relato de experiência

O ensino da modalidade Esporte Orientação no Esporte Universitário se deu por meio de aulas teórico-práticas que aconteciam todas as quintas-feiras, das 16h às 18h, independente das condições climáticas. O número de inscritos nessa modalidade totalizaram dez alunos e as aulas foram ministradas pela professora e acadêmica de pós-graduação em Educação Física Escolar da UFSM, Christiane Francisca Venturini Kirchhof, na época presidente do Clube de Orientação de Santa Maria - COSM.

O COSM foi o primeiro clube de Orientação fundado no Brasil em 1991, localizado na cidade de Santa Maria - RS. Consecutivamente, em 1996, houve a fundação da Federação Gaúcha de Orientação – FGO em Santa Maria – RS e, em 1999, foi fundada a Confederação Brasileira de Orientação - CBO também em Santa Maria - RS. É possível verificar, diante dessas informações, que Santa Maria – RS foi e ainda é o berço do Esporte Orientação no Brasil.

As primeiras duas aulas foram de caráter mais teórico, com explanações em sala de aula fazendo uso de equipamentos de multimídia. Essa parte mais introdutória é de extrema importância, uma vez que participaram alunos que apresentavam pouco ou nenhum conhecimento referente ao esporte, por se tratar de uma modalidade pouco conhecida e difundida na comunidade em geral, mas também serviu como fonte de novos aprendizados inclusive para aqueles que já eram familiarizados com a prática esportiva. Foram abordados conceitos históricos, o modo que se pratica o esporte e de que forma é desenvolvido.

Das oito aulas práticas, as primeiras atividades seguiram uma vertente pedagógica, nas quais foram sendo incluídas dinâmicas para que os alunos acostumassem com o manuseio correto do mapa e da bússola, uma vez que a agulha magnética deve permanecer sempre orientada para o norte durante todo o percurso. Foram realizadas inúmeras atividades voltadas a encontrar o azimuth (direção indicada em graus) de um ponto ao outro (Figura 5), fazendo com que todos adquirissem a prática e o costume de executar o processo completo para a técnica perfeita.



Figura 5 - Aulas de manuseio da bússola, com graduação e orientação do mapa

Fonte: arquivo pessoal

Primeiramente, essas atividades foram feitas no gramado em frente ao CEFD, para, só depois que estivessem familiarizados com a prática, aplicá-las em um espaço maior. As pistas foram organizadas e sistematizadas em estágios crescentes de dificuldades, acompanhando o aprendizado no esporte.

A pista inicial foi estrategicamente montada com pontos de controle em elementos fundamentais da simbologia, como pontes, poços, monumentos, entroncamentos de trilhas, árvores, cercas, córregos, dentre outros, para que os participantes se familiarizassem com a forma em que eram descritos no mapa. Além disso, os alunos portaram uma caneta durante todo o trajeto para que descrevessem no verso do mapa o local em que se encontrava cada prisma no terreno.

Ao final, quando todos haviam concluído o percurso, foi realizada uma roda de conversa para discutir a forma que cada um havia descrito cada ponto e a forma correta de denominá-los baseado na simbologia. Essa pista, em específico, foi realizada em circuito radial, o qual consiste em ir até o primeiro ponto de controle e retornar para o ponto de partida e assim, sucessivamente, até retornar do último ponto.

Durante as demais pistas, por vezes, a professora questionava aos alunos sobre determinados elementos da simbologia descritos no mapa, solicitando que os mesmos os descrevessem tal como consta na Especificação Internacional para Mapas de Orientação - ISOM, de maneira a incitar a fixação da maneira correta a se referir a eles. Nesse sentido, a professora sempre incentivava a leitura e análise da ISOM pelos alunos em período extraclasse.

Grande parte das dinâmicas foram desenvolvidas em duplas ou em grupos, o que propiciou uma grande integração entre a turma. Quando surgia alguma dúvida ou questionamento era aberto um diálogo entre a turma e a professora, que eficientemente elucidavam todos os pontos abertos em discussão.

No decorrer das aulas todos mostraram uma grande evolução, sempre oferecendo o melhor de si para acertar a técnica e, com isso, diminuir o tempo para chegar de um ponto a outro. No entanto, por mais que todos estivessem focados no próprio desenvolvimento, sempre se mostravam dispostos a auxiliar àqueles com dificuldades, inclusive durante as pistas.

Durante o transcorrer do semestre foi possível vivenciar o Esporte Orientação do verão ao inverno e, por conseguinte, em diversos estados de tempo. Da mesma forma que em nossas aulas, as competições oficiais não são canceladas ou adiadas em função das condições climáticas, exceto em situações críticas. Dessa maneira, os alunos saíram preparados no caso de participação em qualquer competição.

Além disso, o Esporte Orientação propiciou, por intermédio da simbologia e dos detalhes descritos no mapa, uma nova ótica sobre o campus da UFSM, inclusive para àqueles que já o conheciam consideravelmente, pois permitiu explorar áreas outrora desconhecidas ou pouco usuais. E, assim, possibilitou a descoberta de árvores frutíferas nas áreas de vegetação percorridas durante as pistas e que talvez não viesse a conhecimento não fosse essa prática esportiva.

No último dia a professora preparou uma pequena competição para que os alunos pudessem sentir um pouco como é estar em uma prova, e premiou com um troféu os primeiros colocados de cada sexo. Após a premiação, foi realizada uma pequena confraternização (Figura 6).



Figura 6 - Pista de encerramento e confraternização

Fonte: Arquivo Pessoal

3 | CONCLUSÃO

Além de trabalhar o preparo físico, o Esporte Orientação demanda raciocínio lógico, leitura do mapa e escolha da rota, tomada rápida de decisão, autocontrole, concentração sob tensão e o manuseio correto da bússola em um ambiente natural totalmente desconhecido. Dessa forma, a prática desse esporte é muito importante no que tange a esses fatores, podendo propiciar em alguns momentos uma fuga da rotina muitas vezes exaustiva e estressante da vida acadêmica, contribuindo para o crescimento pessoal e autoconhecimento.

Este trabalho emerge com a intenção de alavancar o número de pesquisas e projetos sobre a temática. Para tanto, se faz necessária uma ampla divulgação do Esporte Orientação nas instituições de ensino superior para que se consolide e possa se difundir, expandindo-se para além dos bancos acadêmicos, e chegar ao âmbito escolar e na comunidade em geral.

Essa modalidade torna-se fascinante porque permite visualizar o terreno e explorá-lo de forma autônoma, desenvolve a consciência ambiental, além de contribuir para a saúde dos alunos, pois é uma atividade física. Por esses e demais fatores já citados, o Esporte Orientação apresenta-se como uma excelente ferramenta pedagógica, auxiliando na apropriação das habilidades individuais e fomentando um espaço de igualdade em um esporte, haja vista sua capacidade de unir sobretudo aspectos físicos e cognitivos.

A expectativa é que o Esporte Universitário continue atraindo cada vez mais estudantes para a prática desportiva e que o Esporte Orientação seja difundido enquanto esporte dentro da comunidade santa-mariense. Além disso, que a UFSM consiga futuramente consolidar uma equipe para representá-la nas competições existentes da modalidade, bem como reconhecer a importância e os benefícios do Esporte Orientação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. N. B. de. **A prática da orientação na geografia escolar: da vertente esportiva à pedagógica**. Pindorama – Revista Eletrônica Científica do IFBA, Eunápolis, a. 3, n. 3, jul./dez., p. 107-123, 2012.

BASTOS, L. S. **O Esporte Orientação como um dos Conteúdos da Educação Física Escolar**. Monografia – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

CBO. **CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO**. Disponível em: <<https://www.cbo.esp.br/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

COSM. **CLUBE DE ORIENTAÇÃO DE SANTA MARIA**. Disponível em: <<http://cosm.esp.br/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

DORNELLES, J. O. F. **O percurso de Orientação**. 2ª edição. Santa Maria: Editora Palotti, 2007.

FGO. **FEDERAÇÃO GAÚCHA DE ORIENTAÇÃO**. Disponível em: <<https://www.fgo.esp.br/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

IOF. **FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ORIENTAÇÃO**. Disponível em: <<https://orienteering.sport/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

LEMOS, P. R. A. et al. **Corrida de orientação: vivências em comunidade de vulnerabilidade social**. Coleção Pesquisa em Educação Física, Jundiaí, v.7, n. 1, p. 205-210, 2008.

MELLO, L. A. C. de. **Desporto Orientação: ferramenta pedagógica para a educação**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de 30 Educação, Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Três Corações, 2004.

PALMER, P. **The complete orienteering manual**. Reino Unido: Crowood, 1997.

KIRCHHOF, C.F.V. **O Esporte Orientação como Conteúdo da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Monografia – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

_____. **O Esporte Orientação na Formação de Professores de Educação Física**. UFSM, 2018.

CAPÍTULO 3

RUA DE LAZER: INTEGRANDO O SOCIAL AO ENTRETENIMENTO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 03/12/2020

Felipe Oliveira Barros

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
campus Natal/Cidade Alta (Unidade Rocas)
Natal–RN

Ingridy Beatriz Gomes do Nascimento

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
campus Natal/Cidade Alta (Unidade Rocas)
Natal–RN

Kadyja Karla Nascimento Chagas

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
campus Natal/Cidade Alta (Unidade Rocas)
Natal–RN

Maria Dolôres de Oliveira Souza Neta

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
campus Natal/Cidade Alta (Unidade Rocas)
Natal–RN

Rianne Vitória Moraes do Nascimento

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
campus Natal/Cidade Alta (Unidade Rocas)
Natal–RN

RESUMO: Este relato apresenta o projeto intitulado “Rua de Lazer: integrando o social ao entretenimento”, descrevendo o percurso do seu planejamento e da sua execução, trazendo reflexões dos organizadores e avaliações dos participantes. A proposta foi desenvolvida por estudantes do 2º ano do curso Técnico Integrado em Lazer, na disciplina Elemento Lúdico. Objetivou fomentar a ludicidade, o direito ao lazer

e a serviços de bem-estar e de saúde voltados à qualidade de vida, conforme previsto no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil. O evento foi realizado no dia 24 de novembro de 2018, no bairro das Rocas, visando maior aproximação entre os moradores, o referido *campus* e os benefícios que ele pode trazer para a comunidade, além de divulgar o curso Técnico Integrado em Lazer. A programação teve duração de quatro horas e meia e envolveu atividades lúdicas recreativas focadas no público infantil: construção de brinquedos, oficina de brincadeiras populares, brinquedo cantado, pintura de rosto e oficina de circo; e jogos de tabuleiro destinados à terceira idade. Foram disponibilizados serviços de estética e de saúde para todos os inscritos, tais como cortes de cabelo, manicure, *design* de sobrancelhas, maquiagem, aferição da pressão arterial e esclarecimentos de dúvidas sobre saúde estável. A concepção de Lazer que norteou este trabalho parte do que preconiza Marcellino (1995). As atividades foram desenvolvidas por estudantes do curso de Lazer, por profissionais de Educação Física, de Pedagogia, de Estética e de áreas da Saúde. O desenvolvimento deste trabalho oportunizou tanto aos organizadores, quanto aos voluntários, a ampliação das vivências profissionais. Já para a comunidade beneficiada, contribuiu positivamente com a oferta de momentos de lazer e cuidados pessoais de forma acessível, preenchendo uma lacuna que é a ausência das ruas de lazer e prestação de serviços dessa natureza às comunidades carentes do município de Natal/RN.

PALAVRAS-CHAVE: Rua de lazer. Qualidade de vida. Entretenimento. Curso técnico.

RUA DE LAZER¹: INTEGRATING THE SOCIAL ENVIRONMENT TO ENTERTAINMENT

ABSTRACT: This report presents the project entitled “Rua de Lazer: integrating the social environment to entertainment”, describing the course of its planning and execution, bringing the organizers reflections and participants evaluations. The idea was developed by 2nd year students of the Integrated Technical Course in Leisure, subject Ludic Element. Aimed promote the playfulness, the right to leisure, the welfare and health services focused on life quality, according to Brazil’s Federative Republic Constitution, in its 6th article. The event was held on november 24 of 2018, on the Rocas neighborhood, addressing an approximation between the local residents and the campus, showing the benefits to the community, besides promoting the Technical Course. The program lasted four and a half hours, included ludics activities for child audience: building toys, popular pranks workshop, singing toy, face painting and circus workshop; and board games for the elderly. Aesthetics and health services were available for all subscribers, such as haircuts, manicure, eyebrow design, makeup, blood pressure measurement and clarifications about stable health. The conception of Leisure that guided this work was based on what Marcellino (1995) advocates. The activities were developed by Leisure course students, Physical Education, Pedagogy, Aesthetics and Health professionals. The realization of this work provided enlargement of professional experiences for both organizers and volunteers. On the other hand, for the benefited community, collaborated in a positive way with the leisure moments and acessible personal care, fulfilling the absence of “Ruas de Lazer” and services provison of this kind to needy communities in the city of Natal/RN.

KEYWORDS: Rua de lazer. Life Quality. Entertainment. Technical Course.

1 | INTRODUÇÃO

A vida acelerada nas cidades e o constante processo de urbanismo causam efeitos negativos à sociedade, entre eles, está a privatização de equipamentos e espaços de lazer. Assegurar que os(as) cidadãos(ãs) tenham acesso a esse tipo de prática minimiza a escassez do tempo voltado a momentos de entretenimento nesses ambientes. Uma alternativa prática e viável para suprir essa necessidade são as ruas de lazer.

O projeto “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento” foi idealizado a partir de uma aula do componente curricular Elemento Lúdico, disciplina anual (2º ano) da grade do curso Técnico Integrado em Lazer, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Natal/Cidade Alta (Unidade Rocas), que buscava compartilhar momentos lúdicos organizados e vivenciados pelos(as) alunos(as) da turma. A proposta objetiva assegurar o direito ao lazer a cidadãos brasileiros, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 6º, ademais, serviços de bem-estar voltados à qualidade de vida.

O evento foi realizado no dia 24 de novembro de 2018 e o bairro escolhido para que a primeira rua de lazer fosse implementada foi o das Rocas, uma vez que é onde o IFRN/Natal – Cidade Alta (Unidade Rocas) está localizado, aspirando que os moradores

1 total or parcial closure of the streets for recreational purposes and democratic use of public spaces.

conhecessem o *campus* e os benefícios que ele pode trazer à comunidade, divulgando assim o curso Técnico Integrado em Lazer. A iniciativa contou com o apoio do *campus* para a infraestrutura, para os recursos alimentícios, para os recursos financeiros e as atividades foram executadas não só pelos proponentes do curso de lazer, mas também, por alunos(as) do curso Técnico Integrado em Multimídia, profissionais de Educação Física, de Pedagogia, de Estética e de áreas da saúde.

Durante o planejamento do projeto, percebemos que, geralmente, a rua de lazer é realizada apenas com atividades recreativas. A partir disso, e refletindo sobre uma maneira de oferecer mais serviços à comunidade, decidimos adicionar uma ação social junto à iniciativa. Assim, foram disponibilizados serviços² de estética e de saúde para todos os públicos (crianças, adolescentes, adultos e idosos), entre esses serviços, constaram: corte de cabelo, manicure³, *design* de sobrancelhas⁴, maquiagem, aferição da pressão arterial e esclarecimentos de dúvidas sobre saúde estável. Além disso, foram ofertadas atividades lúdicas recreativas focalizando o público infantil, quais sejam: construção de brinquedos, oficina de brincadeiras populares, brinquedo cantado, pintura de rosto, oficina de circo, como também, jogos de tabuleiro visando à terceira idade. Esse conjunto diversificado de atividades justifica o nome do referido projeto, a saber: “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento”.

Desse modo, o relato que segue se propõe a descrever detalhadamente o planejamento e a execução da rua de lazer, bem como trazer reflexões dos organizadores e avaliações dos participantes acerca do evento. A exposição do referido projeto foi segmentada em três partes: a) pré-evento, esboça todo o planejamento; b) evento, apresenta como transcorreram as práticas e ressalta pontos positivos e negativos; c) pós-evento, avalia questões a serem melhoradas em propostas futuras.

2 | FOMENTANDO O LÚDICO

2.1 Pré-evento

O evento foi idealizado após a professora da disciplina Elemento Lúdico propor à turma a realização de atividades baseadas em experiências pessoais que tivessem cunho lúdico e que pudessem ser desenvolvidas tanto com o público externo, isto é, os(as) cidadãos(ãs) do bairro em que a escola está localizada, quanto com o interno, ou seja, alunos(as), funcionários(as), terceirizados(as), do IFRN/Natal – Cidade Alta (Unidade Rocas), Natal/RN.

Logo após, os(as) alunos(as) da turma de Lazer, segundo ano, se dividiram em grupos, por afinidade, para a promoção das atividades lúdicas. Foi considerada, pelos

2 Além dos cortes de cabelos, os serviços disponibilizados não utilizaram práticas que necessitassem de materiais para perfurar e/ou cortar.

3 Foram disponibilizados apenas serviços de esmaltação, sem cutilagem.

4 Sem a utilização de práticas perfurocortantes.

autores deste projeto, a consumação de uma rua de lazer junto com ação social, promovida para a comunidade do bairro Rocas, pretendendo que os habitantes conhecessem o curso Técnico em Lazer e o Instituto Federal ali localizado. Tal qual, propiciar para esse público o acesso ao lazer de forma livre e de qualidade. Nesse contexto, podemos entender lazer como:

[...] cultura compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída), no “tempo disponível”. É fundamental como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 1995, p. 31).

Após essa etapa de escolha de uma atividade lúdica, iniciamos o planejamento mais elaborado da mesma. Como a ideia foi juntar uma rua de lazer com a ação social, tínhamos dois eventos para organizar de forma conjunta. O conhecimento adquirido nas aulas da disciplina de Organização de Eventos e Competições, a qual também faz parte da grade do curso Técnico Integrado em Lazer, bem como, a experiência obtida organizando eventos no IFRN/Natal – Cidade Alta (Unidade Rocas) foram primordiais para que tivéssemos uma base de como começar e quais os passos a seguir.

Inicialmente o espaço definido para ser realizada a rua de lazer foi a rua São Sebastião, Rocas, Natal/RN, visto que ela fornece infraestrutura adequada: a largura e o comprimento do local, pouco fluxo de trânsito e maior visibilidade devido a eventos de grande porte realizados anteriores ao projeto, e a data foi no dia 17 (sábado) de outubro de 2018. Porém, não foi possível a realização nesse local, pois houve alguns implicantes, entre eles a companhia responsável pela energia do bairro não forneceu apoio para que o evento fosse efetuado e o transporte das tendas que seriam utilizadas era considerado inviável. Com isso, outro logradouro foi escolhido, a rua das Donzelas, onde está situado o IFRN/Natal – Cidade Alta (Unidade Rocas), uma vez que contamos com maior suporte para depósito, contamos com energia, com banheiros, e com o transporte e a montagem das tendas. Assim, a data do evento também foi modificada, pois na data prevista aconteceu uma dedetização no local de apoio, impossibilitando a efetivação da solenidade. Nesse ínterim, um ofício foi enviado à Secretaria Municipal de Mobilidade Urbana (STTU) solicitando a interdição da rua no dia 24 (sábado) de novembro de 2018.

Com o local definido, o próximo passo foi buscar voluntários para a parte da ação social e da recreação que aconteceriam dentro da rua de lazer. A divulgação foi feita a partir de redes sociais, como também convocação de pessoas próximas aos organizadores do evento. Ao final, conseguimos profissionais das áreas de Estética, de saúde, profissionais de Educação Física, de Pedagogia, voluntários, Técnicos em Lazer e Técnicos em Multimídia, e 2 profissionais da Cruz Vermelha, solicitados a partir de ofício enviado pela escola, visando maior amparo com a população, somando 49 pessoas, conforme exposto

na Tabela 1, a seguir.

Função	Quantidade de profissionais
Cabeleireiros (as)	4
Maquiadoras	2
Manicures	3
<i>Design</i> de sobrancelhas	3
Enfermeiros (as)	5
Técnicos em Multimídia	3
Profissionais de Educação Física	2
Pedagoga	1
Colaboradores (as) (áreas diversas)	4
Técnicos em Lazer	20
Cruz vermelha	2

Tabela 1 – Quantitativo de profissionais que atuaram na rua de lazer

Fonte: dados do projeto “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento”

Após a escolha dos voluntários, a divulgação do evento foi feita com cartazes confeccionados por Técnicos em Multimídia (Figura 1). Esse material foi difundido pelo bairro das Rocas, Natal/RN, sendo colado nas paredes destinadas para tal finalidade, e na escola, fixado aos murais. O evento também foi anunciado na Rádio Rocal (rádio do IFRN/Natal – Cidade Alta (Unidade Rocas)), assim como, disseminado pelas redes sociais, através dos perfis individuais dos organizadores do evento. Além disso, foi divulgado na pauta de eventos do final de semana, no programa *RN TV* (Programa Jornalístico de TV da Inter TV Cabugi/afiliada à Rede Globo de Televisão).

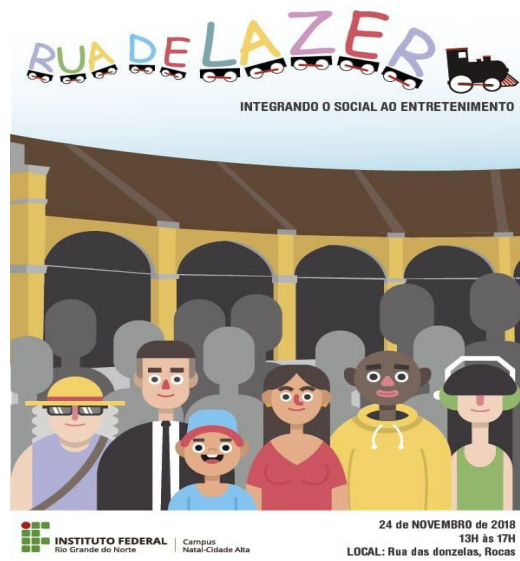


Figura 1 – Cartaz confeccionado para divulgação do evento “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento”

Fonte: Técnicos em Multimídia (IFRN/Unidade Rocas)

Posteriormente, os materiais necessários para a realização das práticas foram solicitados pelos responsáveis por cada atividade. Assim, fizemos a lista dos insumos e conseguimos o patrocínio de 10 lojas, localizadas no centro da cidade, bairro que abriga a unidade principal do nosso *campus*, IFRN/Natal – Cidade Alta. Os produtos e utensílios arrecadados foram brinquedos, materiais de higiene, descartáveis, produtos para uso em procedimentos estéticos, além de alimentos. Um representante do município de Natal/RN disponibilizou 10 mesas e 40 cadeiras para o evento. Os itens restantes foram solicitados ao IFRN/Natal – Cidade Alta (Unidade Rocas), e também contamos com o apoio financeiro de docentes do *campus*, a partir do “Livro de ouro”.

No dia do evento, a preparação começou às 08h, no próprio local, com todos os organizadores e alguns voluntários. Após a STTU interditar a rua, teve início a montagem das tendas, de acordo com a disposição já enviada aos profissionais da manutenção: 2 tendas com separação de 1 metro de uma para outra, designadas à ação social; mais 2 tendas para a recreação, com separação de 3 metros de uma para a outra; e entre as tendas da recreação e da ação social, havia um espaço de 8 metros, conforme Figura 2, a seguir.

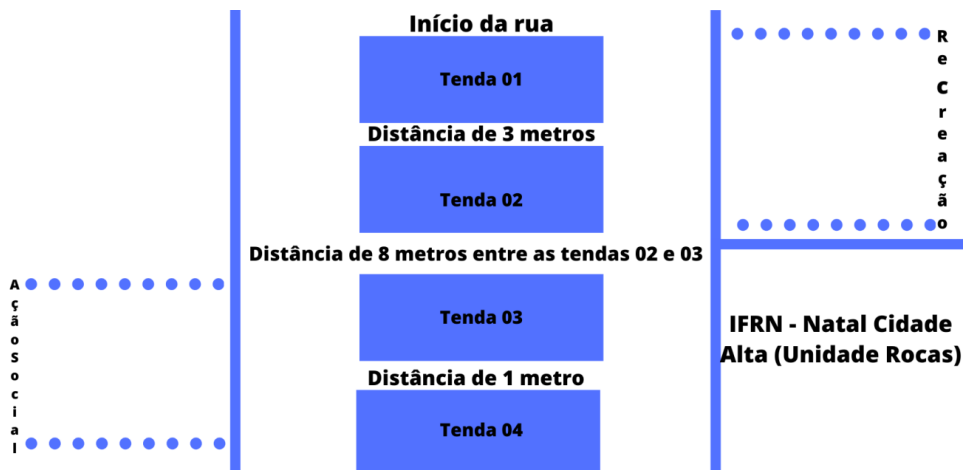


Figura 2 – Disposição da organização das tendas montadas no dia do evento “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento”

Fonte: elaboração própria

Enquanto um grupo fiscalizava a montagem das tendas, outras pessoas estavam responsáveis pela decoração do local, com arcos de balões infláveis e também pela montagem dos *kits* para os profissionais que iriam atuar no projeto. Para as manicures, *kits* com algodão, serra de unha⁵, toalha para colocar na mesa, palitos de madeira⁶, luvas e máscaras, e os esmaltes ficaram dispostos nas mesas para o(a) morador(a) escolher; para os(as) cabeleireiros(as), *kits* com máscara e luvas, já que o material como tesouras e pentes era de responsabilidade deles(as); para as maquiadoras, máscaras, luvas e algodões, as maquiagens arrecadas com os patrocinadores ficaram dispostas sobre a mesa; para *design* de sobrancelhas, *kits* com luvas, máscaras, algodão, pinça e álcool. Os técnicos em lazer receberam os materiais lúdicos solicitados para cada atividade.

Em seguida, com as tendas já posicionadas, as mesas e as cadeiras foram colocadas para cada atividade. Na primeira tenda, a de ação social (tenda 3), foram disponibilizadas 3 mesas para os(as) cabeleireiros(as) e 4 cadeiras para o corte (alternando entre mesa e cadeira); na mesma tenda foram colocadas 3 cadeiras e uma mesa para *design* de sobrancelhas, e 2 mesas e 5 cadeiras para os(as) enfermeiros(as) na aferição da pressão arterial. Na tenda 4 foram dispostas 3 mesas, uma ao lado da outra, com 6 cadeiras, uma de frente para outra, onde ficariam as manicures; na mesma tenda foi colocada, ainda, uma mesa e 2 cadeiras para a maquiagem.

Na área de recreação, a disposição já foi diferente, na tenda 1 foram colocados 2 totós⁷ e 1 mesa grande com 5 cadeiras para a oficina de brinquedos; no espaço entre

⁵ Descartáveis e de uso individual.

⁶ Descartáveis e de uso individual.

⁷ Conhecido também como futebol de mesa ou pebolim.

a tenda 1 e a tenda 2 foram colocados 2 tatames para o brinquedo cantado; 1 mesa e 2 cadeiras, uma de frente para outra, para os jogos de tabuleiro; além de uma área para as brincadeiras de rua, pular corda e amarelinha. Já na tenda 2, foram colocados 6 tatames para a oficina de circo e uma mesa grande com 6 cadeiras, uma de frente para a outra, para a pintura de rosto. Entre as áreas de ação social e de recreação foi colocado um palco para as atrações do evento.

Nesse momento de pré-evento, foi possível a discussão em grupo de todas as atividades que aconteceriam na rua de lazer proposta; além disso, foram realizados também encontros com a professora para maiores orientações, embasamentos teóricos e reflexão sobre como a cerimônia iria introduzir na vida da comunidade as noções de lazer e de qualidade de vida.

Como foi o primeiro evento sob a responsabilidade do grupo, a escolha dos profissionais colaboradores foi feita a partir da afinidade decorrente de trabalhos anteriores realizados, e a facilidade em entrar em contato com as pessoas já conhecidas. Entendemos, no entanto, a importância de incluir a comunidade dentro do planejamento e da execução das funções dispostas, sendo uma medida para futuras ruas de lazer. Esse envolvimento auxiliaria a própria comunidade a refletir seu potencial para introduzir as noções de lazer e de qualidade de vida em uma perspectiva de auto-organização. Além de proporcionar divertimento e bem-estar à coletividade, a rua de lazer visa propagar à comunidade que ela pode e deve realizar eventos para o conjunto, sem necessitar de outros órgãos, objetivando fazê-la entender que é possível se tornar responsável pela própria qualidade de vida e pela do próximo.

2.2 Durante o evento

O evento teve início às 12h30 com o credenciamento dos profissionais. Ao chegarem, eles eram direcionados a uma sala para assinar uma lista com o horário de chegada e receber o crachá para identificação. Após isso, eles foram direcionados às suas demandas. Os profissionais da área da saúde e de Estética ficaram posicionados nas tendas 1 e 2, já os voluntários da área de Educação Física, de Pedagogia e os Técnicos em Lazer ficaram localizados nas tendas 3 e 4, conforme programação da rua de lazer exposta na Figura 3, a seguir. A recepção dos participantes e a entrega das fichas para a ação social teve início às 13h. Logo após, cada participante foi orientado a comparecer à respectiva tenda para a execução de suas atividades. Crianças e adolescentes foram encaminhados para a área de tendas de recreação, adultos e idosos para a área de tendas da ação social.

Horários	Tenda 1	Tenda 2	Tenda 3	Tenda 4
13h	Entrega das fichas para a ação social	Entrega das fichas para a ação social	Recreação	Recreação
14h	Corte/ Manicure/ Sobrancelha	Maquiagem/ Cuidados da saúde	Recreação	Recreação
15h	Corte/ Manicure/ Sobrancelha	Maquiagem/ Cuidados da saúde	Recreação	Recreação
15h30	Corte/ Manicure/ Sobrancelha	Maquiagem/ Cuidados da saúde	Encerramento da recreação	Encerramento da recreação
16h	Encerramento da ação social	Encerramento da ação social	Entrega de picolés e pipocas	Brincadeiras coletivas com premiação
16h30	Dança coletiva	Dança coletiva	Dança coletiva	Dança coletiva
17h	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento

Figura 3 – Programação do evento “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento”

Fonte: elaboração própria

A recreação contou com um público com idades entre 5 e 15 anos e teve início às 13h. Nas duas tendas continham atividades de oficina de circo, pintura de rosto, brinquedo cantado, brincadeiras populares (pular corda, bambolê e amarelinha), oficina de construção de brinquedos, dois totós e jogos de tabuleiro (dama, xadrez e baralho). As atividades foram baseadas a partir de outras experiências já vivenciadas pela equipe, como colônias de férias com crianças de 4 a 15 anos, trabalhos voluntários com crianças e colônia de férias com idosos.

As atividades recreativas terminaram às 15h30 e foram entregues picolés e pipocas para as crianças que estavam presentes. Às 16h todas as crianças foram encaminhadas ao palco localizado entre as tendas 2 e 3 para as brincadeiras coletivas e premiadas, mediadas por um profissional da área de Educação Física, entre elas: morto-vivo, brincadeiras em grupo e dança das cadeiras.

As atividades propostas para as tendas da recreação obtiveram resultados positivos, as crianças sempre estavam imersas nas dinâmicas. A oficina de circo cativou muito as crianças, o mediador estava caracterizado e elas se encantavam cada vez mais; a oficina de brinquedos possibilitou uma nova gama de experiências para elas; além disso, o totó foi uma inovação para muitas, causando até disputa, mas havia 2 monitores, um para cada totó, intervindo nessas situações. O brinquedo cantado foi a única atividade que não se concretizou com o êxito esperado, tanto pela estrutura – a quantidade de tatames foi inferior para a organização do ambiente –, como também pela procura das crianças. A partir desse contexto, em eventos futuros serão disponibilizados mais animadores socioculturais

para atuarem nessa atividade, aumentando também a quantidade de tatames, para o maior conforto dos monitores e das crianças, como também, serão colocados mais objetos musicais, para que as crianças sejam atraídas para vivenciarem o lúdico na prática.

A ação social, por sua vez, começou às 14h. Ao mesmo tempo que tínhamos uma voluntária com um microfone divulgando a entrega das fichas e as atividades disponibilizadas, os profissionais já estavam na ativa, atendendo a comunidade a partir do número de fichas distribuídas.

As atividades sociais finalizaram às 16h, e às 16h30 os filhos se juntaram aos pais, os avós se juntaram aos netos, amigos se juntaram às amigas e se aproximaram do palco para aproveitar uma dança coletiva com um profissional de Educação Física, que reunia músicas atuais, e mais antigas, todas as faixas etárias juntas com um único propósito, ser feliz.

As atividades estéticas disponibilizadas deixaram a população satisfeita. O corte de cabelo, a manicure e o *design* de sobrancelhas tornaram-se as mais escolhidas, principalmente por adultos, o profissionalismo acoplado a gratuidade fez com que os(as) cidadãos(ãs) se sentissem acolhidos(as). De início, houve receio na aferição da pressão por motivos de vergonha e constrangimento por parte do povo, mas nada que a simpatia dos(as) enfermeiros(as) não mudasse a situação; de mais a mais, a maquiagem foi a atividade mais escolhida pelas crianças e a menos escolhida por adultos, tanto pelo horário em que a maquiagem seria feita, quanto pela função dela, muitas das mulheres não apresentavam nenhum evento posterior para comparecer.

Como todo evento, aconteceram alguns percalços, houve uma rejeição inicial por parte da comunidade, que se revelou por atitudes como passar com carros e motos pela rua, tanto enquanto havia pessoas montando as tendas, quanto no decorrer do evento. Após o órgão responsável interditar a rua, muitos moradores continuaram a transitar pelo local. Na avaliação feita posteriormente, surgiu o entendimento de que isso poderia ter sido minimizado com o prévio envolvimento da comunidade em todo o processo, já citado anteriormente. A divulgação maior do evento, disponibilizando oportunidade para que os(as) cidadãos(ãs) atuassem como voluntários(as) dentro do projeto facilitaria uma maior aceitação e aproveitamento pelo corpo social, essas medidas serão adotadas para ruas de lazer futuras.

2.3 Pós-evento

Com o fim do evento, o primeiro passo foi recolher todos os materiais para dentro do IFRN e realizar a limpeza do espaço. Por conseguinte, dois servidores retiraram as tendas do local; em seguida, foi servido o lanche para todas as pessoas que atuaram no evento.

Nesse contexto, os organizadores elaboraram um breve levantamento, no dia do evento, de pontos positivos e negativos a serem analisados, baseando-se apenas na perspectiva de desempenho no projeto.

Nos dias seguintes, algumas providências foram tomadas para que o evento se concretizasse com êxito. Os materiais utilizados foram devolvidos para a escola, de acordo com o local do qual foram retirados; cartas de agradecimento foram entregues para cada patrocinador, reconhecendo sua colaboração; e certificados foram enviados para os voluntários, por e-mail, com a quantidade de horas trabalhadas durante o evento.

Ao final, foi realizada uma pesquisa de satisfação e sugestões com os moradores participantes do projeto, para eventos futuros, e dois voluntários ficaram responsáveis por arrecadar essas informações. A pesquisa continha um espaço para avaliação do evento em geral, como também, da ação social, a qual os participantes palpitavam ideias para um posterior acontecimento.

A avaliação feita com os participantes da Ação Social (Figura 4) contou com a resposta de 35 pessoas nos níveis, “Ótimo”, “Mais ou menos” e “Ruim”. Entre essas avaliações, 29 pessoas disseram que o evento foi “Ótimo”, 6 pessoas disseram que foi “Mais ou menos” e nenhuma das pessoas respondeu que foi “Ruim”.

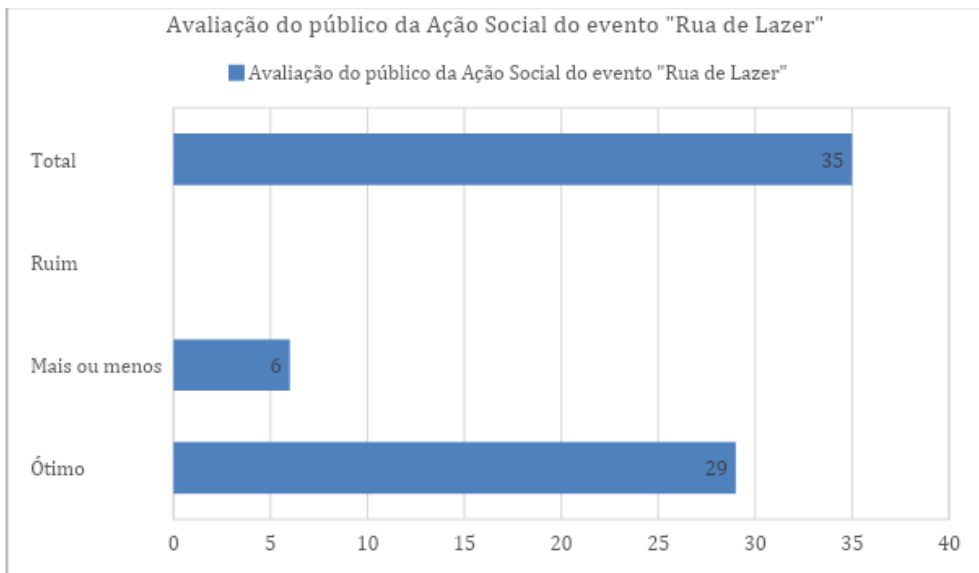


Figura 4 – Avaliação do público da Ação Social do evento “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento”

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de satisfação com os participantes

Com isso, percebemos que a comunidade aceitou bem os procedimentos estéticos disponibilizados, alegando que o evento os poupou de gastar capital para realizar serviços semelhantes. Ainda assim, adaptaram as práticas às suas necessidades, sugerindo que os serviços de escovar e pranchar cabelos fossem disponibilizados.

A avaliação geral (Figura 5) foi feita com os participantes da ação social e da recreação, totalizando 35 pessoas. Nela continha dois pontos, o primeiro era relacionado à qualidade do evento, opinando se ele estava no patamar “Ótimo”, “Mais ou menos” ou “Ruim”, e o segundo foi relacionado a eventos futuros, se gostaria da realização ou não. Em sua maioria, a resposta foi positiva, alegando que o evento trouxe benefícios para a comunidade, tanto para as crianças quanto para os adultos, já que o acontecimento abordava vários públicos.

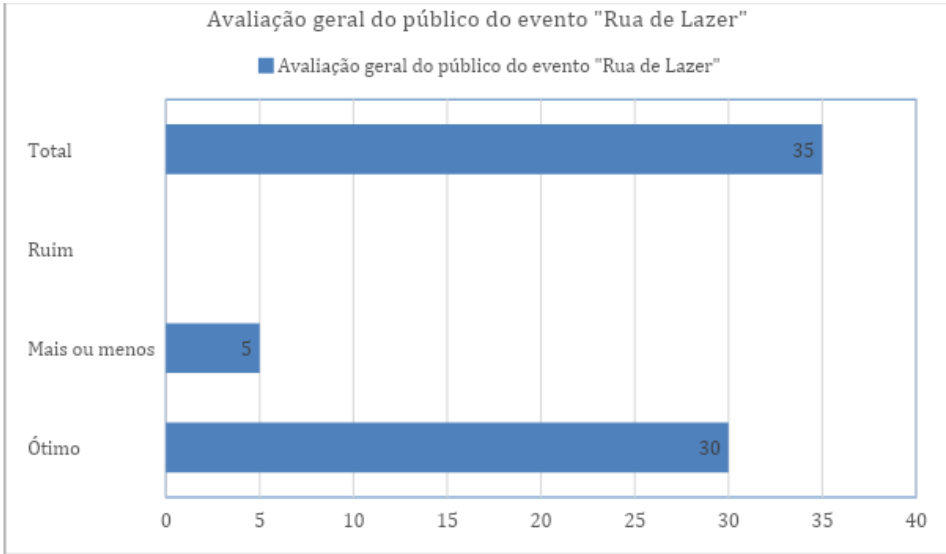


Figura 5 – Avaliação geral do público do evento “Rua de lazer: integrando o social ao entretenimento”

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados em pesquisa de satisfação com os participantes

Além da avaliação com os participantes do evento, foi feita uma avaliação virtual, o método utilizado foi o formulário do *Google Docs*, para as pessoas que participaram do projeto como voluntários. Foi enviado um formulário, via *WhatsApp*, para todos os envolvidos. Nesse questionário, havia seis perguntas e uma caixa de texto para sugestões. As seis perguntas tiveram o intuito de analisar o perfil dos participantes, a colaboração deles e a participação em eventos parecidos, por esse motivo, não será o ponto principal de análise. A caixa de sugestões é nosso foco de análise, pois proporciona outras visões para futuras ruas de lazer. Entre as sugestões constavam: diversificar as atividades, adicionar atividades esportivas, realizar em outros bairros, incluir medição da glicose (HGT) e panfletos informativos sobre qualidade de vida, além de realizar uma reunião com os voluntários antes do evento.

As recomendações proporcionam uma nova visão para eventos futuros. Diversificar as atividades, incluindo atividades novas, sempre que possível, torna a rua de lazer bem mais inovadora, como, por exemplo, adicionar práticas esportivas, a depender do bairro. Desde a idealização da rua de lazer tivemos o pensamento de que seria uma ação possível de ser difundida em vários bairros que necessitassem do lúdico gratuito, ou seja, a intenção do projeto sempre foi difundir-se nos bairros mais necessitados de Natal/RN, o bairro das Rocas foi apenas o primeiro.

Além da aferição da pressão, entre as atividades focadas na saúde da pessoa, foi sugerida a medição da glicose, um ponto muito importante na vida do(a) cidadão(ã), e a entrega de panfletos informativos sobre qualidade de vida. Essa medida é ótima para adicionarmos as nossas tendas da ação social em uma próxima rua de lazer, proporcionando ainda mais bem-estar a comunidade.

Outro ponto a ser melhorado, é a inclusão, de forma mais ampla, dos voluntários na execução do projeto, como por exemplo, promover uma reunião antes do evento para que eles possam opinar e fazer com que o momento prático seja mais proveitoso, discutindo a realização de suas funções e de como em cada atuação podem melhorar os serviços prestados.

3 | CONCLUSÃO

Com base nas descrições do relato de experiência acima apresentado, o desenvolvimento do presente projeto suscitou tanto aos organizadores, quanto aos voluntários, uma ampliação de experiências profissionais. Já para a comunidade do bairro das Rocas, contribuiu com a oferta de momentos de lazer e cuidados pessoais de forma acessível, com o propósito de preencher uma lacuna que é a ausência das ruas de lazer e prestação de serviços de saúde e estética às comunidades carentes.

A experiência permitiu ao grupo organizador do evento um olhar crítico no que diz respeito à importância da realização de projetos como este para promover o bem-estar da população, fomentar o lúdico proporcionando, assim, momentos inesquecíveis de alegria, prazer, desenvolvimento, aprendizagem e diversão. Tudo isso permitiu transportar essas pessoas para outro mundo, o mundo que só é descoberto mediante o lazer.

Para que isso fosse possível, pensamos cuidadosamente quais brincadeiras e serviços de saúde e estética seriam ofertados, levando em consideração as necessidades da comunidade e os recursos dos quais dispúnhamos. No pré-evento, e durante a realização do evento, aconteceram alguns imprevistos, como por exemplo, a mudança da data de realização, a mudança de local (rua) por questão de logística e a desistência de alguns voluntários, tanto da ação social, quanto da rua de lazer. Entretanto, com a orientação da professora da disciplina Elemento Lúdico, a qual propôs essa atividade, e com o trabalho em equipe do grupo responsável pelo projeto, foi possível solucionar esses acontecimentos

e realizar o evento.

Através da pesquisa feita com os participantes da rua de lazer e da ação social para avaliar o evento, constatamos que 90% dos entrevistados o acharam “ótimo” e gostariam que fosse realizado novamente, e 10% acharam “mais ou menos”. Assim sendo, acreditamos que todos os objetivos previstos pelo grupo responsável por este projeto foram alcançados. No que diz respeito à organização e à programação, tudo foi concluído, o resultado foi satisfatório e agradou a maior parte dos integrantes. Assim, podemos concluir que toda a experiência vivida pela comunidade por intermédio das atividades de lazer e serviços sociais ofertados foi positiva e ficará marcada para sempre em suas vidas.

Importa ressaltar ainda, nesse contexto, que os conhecimentos construídos no decorrer do Curso Técnico Integrado em Lazer foram muito importantes para o planejamento da ação aqui detalhada, bem como para as tomadas de decisões necessárias para a realização das atividades propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, 2009.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

CAPÍTULO 4

APRENDER COM O CINEMA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES E PROFESSORES EM MEDIA E SOCIEDADE

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 22/09/2020

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

Instituto Politécnico de Portalegre e Centro de
Estudos Comparatistas da Universidade de
Lisboa
Portalegre-Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-3748-5593>

RESUMO: A sociedade contemporânea coloca inúmeros desafios aos educadores e professores, pela conjugação entre a vertiginosa torrente de informação, das suas fontes e plataformas de difusão, pela clara presença dos alunos nativos digitais na sala de aula e da necessidade de corresponder às suas competências tecnológicas. Deste modo, concebemos uma oficina de formação que tem como objetivo principal convocar o cinema para a sala de aula, como estratégica dinâmica para abrir as janelas da reflexão e da interdisciplinaridade. Pensamos que esta proposta irá contribuir para uma maior inclusão do cinema nas salas de aula como uma estratégia válida para a obtenção de resultados em consonância com os DAC e o PASEO, mobilizando os docentes e cativando os alunos, criando novas abordagens a partir do cinema e a replicação desta experiência formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de educadores e professores, literacias, cinema, didática.

LEARNING FROM CINEMA: A TRAINING PROPOSAL FOR EDUCATORS AND TEACHERS IN MEDIA AND SOCIETY

ABSTRACT: The contemporary society represents numerous challenges for educators and teachers, for the combination of the dizzying torrent of information, its sources and platforms for dissemination, the clear presence of digital native students in the classroom and the need to match their technological skills. In this way, we conceived a training workshop whose main objective is to bring cinema to the classroom, as a dynamic strategy to open the windows of reflection and interdisciplinarity. We believe that this proposal will contribute to greater inclusion of cinema in the classroom as a valid strategy for achieving results in line with the DAC and PASEO, mobilizing teachers and attracting students, creating new approaches from cinema and the replication of this formative experience.

KEYWORDS: Formation of educators and teachers, literacy, cinema, didactics.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea coloca cada vez mais desafios aos educadores e professores, pela conjugação entre a vertiginosa torrente de informação, das suas fontes e plataformas de difusão, e pela clara presença dos alunos nativos digitais na sala de aula e da necessidade de corresponder às suas competências tecnológicas. De modo a abraçar estes desafios, os educadores e professores

necessitam de um domínio efetivo de várias literacias, essenciais para a descodificação e codificação informacional e para uma necessária inovação pedagógica que considere este contexto. A OCDE, refletindo sobre estas mudanças e desafios, destaca a missão fundamental da Educação para a capacitação dos alunos:

We are facing unprecedented challenges – social, economic and environmental – driven by accelerating globalisation and a faster rate of technological developments. At the same time, those forces are providing us with myriad new opportunities for human advancement. The future is uncertain and we cannot predict it; but we need to be open and ready for it. The children entering education in 2018 will be young adults in 2030. Schools can prepare them for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated. It will be a shared responsibility to seize opportunities and find solutions. To navigate through such uncertainty, students will need to develop curiosity, imagination, resilience and selfregulation; they will need to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; and they will need to cope with failure and rejection, and to move forward in the face of adversity. Their motivation will be more than getting a good job and a high income; they will also need to care about the well-being of their friends and families, their communities and the planet. Education can equip learners with agency and a sense of purpose, and the competencies they need, to shape their own lives and contribute to the lives of others (OCDE, p. 3).

Para a compreensão deste admirável mundo novo, urge capacitar os professores e educadores para o universo das literacias, proporcionando um contacto efetivo com formações adequadas e a implementação na sala de aula de novas abordagens consentâneas com a formação adquirida e as competências dos estudantes.

Habitualmente, a Literacia está associada à capacidade para compreender e utilizar a competência linguística para ler, escrever, ouvir, falar e comunicar. Este conceito evoluiu para designar a compreensão e o uso de uma variedade de recursos e competências linguísticas, aumentado pela rápida difusão das tecnologias digitais, até alcançarmos as novas literacias, as “literacias digitais”, “multiliteracias”, “literacias do século XXI”. Como escrevem Jodi Pilgrim e Elda E. Martinez,

In 1996, the New London Group coined the term multiliteracies to describe a more contemporary view of literacy that reflected multiple communication forms and a context of cultural and linguistic diversity within a globalized society. Thus, multiliteracies was defined as the multiple ways of communicating and making meaning, including such modes as visual, audio, spatial, behavioral, and gestural (New London Group, 1996). A similar term, multiple literacies, also depicts the ways people read and write in their lives. This definition includes a variety of static texts, such as books, magazines, labels, and pamphlets as well as non-print media such as music, art, film, and television. In other words, multiple modes of communication are possible, and these modes affect the ways readers approach a literacy situation. Kress (2003) attributed the changes in concepts of literacy to the media. He specifically discussed media shifts from book to screen, which enabled the use of a variety of modes

of communication. Therefore, the term multimodality describes the various ways print and media are represented and are a huge component of new concepts about literacy. Multimodal forms of information include visual and audio modes of communication presented through print, photos, videos, or graphs (Kress, 2010). These various modes of communication affect the way readers approach text. For example, graphic novels, a more complex version of the traditional comic strip (Schwarz, 2006), require visual literacy skills to comprehend both the text and the illustrations used by the author to represent meaning. The dimensions of multimodal literacy add to the complexity of online learning and expand the ways readers acquire information and comprehend concepts. Thus, teachers need to understand the literacy skills involved in comprehending text or media that utilizes various models of presentation. (2013, p. 5)

Concordamos com as autoras citadas quando referem que os professores do século XXI necessitam de conhecer, trabalhar e aplicar uma nova noção de literacia, ou como referem, literacias, pois nelas incluímos uma grande variedade de textos, mas também de formatos e meios, incluindo a música, a arte, o cinema e a televisão.

Assim, o desafio que temos em mãos é duplo: a apropriação de ferramentas para compreender o novo mundo e a sua utilização na sala de aula. Neste sentido, é necessário recordar que o cinema está presente nas salas de aula há muito tempo e que a sua utilização não é desconhecida para educadores e professores. Contudo, nem sempre o cinema é visto como um meio para descodificar o mundo, para estimular o pensamento crítico dos alunos, sendo frequentemente reduzido a um meio de ilustração, menorizando a sua múltipla natureza e capacidade para estabelecer diálogos com a história, a filosofia, a literatura, a psicologia, ou a geografia, por exemplo.

Freire (2006) defendia uma pedagogia emancipatória em que o professor possui uma missão de mediação, sendo que, no processo educativo, procura instrumentos, meios e ferramentas que o auxiliem na sua missão pedagógica junto dos alunos. Claramente, o cinema possui características únicas para prender a atenção do aluno, levando-o ao contacto com diferentes níveis de informação, bem como de caminhos para a interiorização do mundo e principalmente para o seu questionamento. Urge, desta forma, proporcionar aos professores e educadores um contacto especializado com o cinema, para que o mesmo seja utilizado de forma adequada e profunda, nas salas de aula, como defendem Moreira e Ferreira;

Com efeito, o cinema tem sido, cada vez mais, utilizado como recurso didático em contexto educativo, porque, efetivamente, possui uma linguagem inventiva e uma narrativa composta por temas e conteúdos quase ilimitados. Educar para a leitura fílmica, neste contexto, significa sensibilizar-se, saber sensibilizar, formar o estudante por meio da experimentação e envolvê-lo em todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal formação será o primeiro passo para combater um certo alheamento da escola em relação ao cinema. Fornecer meios aos professores para que se passe da instrumentalização do cinema à compreensão da sua especificidade e importância. Só assim

será possível ensaiar a formação dos próprios estudantes, promovendo o visionamento de filmes de diversas proveniências e estilos, levando ao conhecimento e análise da imagem, provocando o debate no sentido crítico, fomentando a sensibilidade e a criatividade, alargando horizontes e investindo progressivamente num indivíduo com qualificações para uma cidadania democrática. (2016, 8).

Levar o cinema para a sala de aula origina uma redefinição do seu estatuto se o mesmo for sinónimo de estratégia didática e não de mera visualização acrítica associada a um tema do programa. Por outro lado, exige um conhecimento especializado sobre literacia fílmica para que o filme seja abordado de uma forma crítica e permita, por sua vez, desencadear o pensamento crítico dos estudantes sobre o mesmo e sobre as suas temáticas.

O cinema passa a ser não só um instrumento pedagógico, mas um objeto de estudo que vale por si e que é profundamente pertinente na formação docente. Mais importante é a transposição para uma leitura criativa, encarando cada filme como potencialidade de leitura e não como objeto finalizado com o único propósito de ser decodificado. O espectador/aluno possui uma missão ativa, de criação, reflexão e pensamento (Bergala, 2007), redefinindo o papel do professor, o seu próprio perfil e as suas práticas, transformando-se a relação com o mundo, o papel mediador do cinema e as novas missões de docentes e discentes. Como bem nota, Fresquet:

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. (Fresquet, p. 19)

Para José L. Tornel Sala, é da maior relevância que os discursos audiovisuais (cinema e televisão) mereçam a atenção da Educação e dos sistemas educativos para que seja possível facultar uma decodificação crítica aos estudantes/cidadãos:

los poderes públicos debieran ser capaces de potenciar el conocimiento profundo del lenguaje fílmico en el alumnado, porque sólo la aprehensión de este tipo de conceptos, en una sociedad mediatizada como nunca por los mass-media, por el poder e influjo de la imagen, deviene esencial para conseguir ciudadanos críticos, no fácilmente manipulables ideológica, actitudinal y conductualmente. (Tornel, J. L., p. 274)

Da mesma forma, urge responder aos desafios dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), (re) pensando o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão de novas estratégias didáticas. Recordemos que, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas passam a trabalhar com os DAC. Salientemos o Artigo 9.º:

1 – Os domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.

2 – O trabalho em DAC tem por base as Aprendizagens Essenciais com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 – Os DAC, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente:

a) Os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar;

b) Os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade e especificidade disciplinar;

c) Os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas.

Em síntese, responder aos DAC, implica articulação, interdisciplinaridade, transversalidade, a exploração de caminhos pedagógico-didáticos, privilegiando o trabalho prático e/ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise. Neste quadro, o cinema constitui uma ponte para estes desafios. Como refere Nez, uma sessão de cinema abre diferentes perspetivas de análise e reflexão:

na realização de sessões de cinema, em que são exibidos filmes selecionados com o objetivo de, a partir de sua análise crítica, proporcionar a construção de reflexões sobre o contexto sócio-histórico e político de temas na área de educação, bem como a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que os sustentam. Sua relevância extensionista se justifica na medida em que a linguagem cinematográfica é compreendida como ponto de partida para se tecer discussões acerca de teorias que podem ser percebidas nas tramas, proporcionando-se, assim, reflexões acerca de conceitos apresentados nos filmes (NEZ, *et al*, 2010, p. 3).

Através do cinema, os professores e educadores encontram um caminho pleno de oportunidades para abordar os DAC.

Por outro lado, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* alerta para a necessidade de as escolas responderem aos desafios da sociedade atual:

As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências

nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (2016, p. 7)

Esta moldura enquadra com profunda acuidade a inclusão do cinema para fazer face aos desafios citados. O documento refere ainda que os alunos devem ser capazes de:

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (2016, p. 21)

Ou seja, também relativamente ao PASEO, o cinema é manifestamente indicado para capacitar o estudante e contribuir para o domínio de diferentes capacidades.

Face a este contexto, decidimos delinear uma abordagem de formação para professores e educadores centrada nas potencialidades do cinema no processo ensino-aprendizagem.

2 | UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO: APRENDER COM O CINEMA

Auscultando educadores e professores de agrupamentos do Norte Alentejano, os destinatários desta ação, em articulação com o Centro de Formação de Professores, descortinámos uma evidente carência na formação ao nível das literacias, em geral, e da literacia fílmica, em particular. Deste modo, concebemos uma oficina de formação que tem como objetivo principal convocar o cinema para a sala de aula, como estratégia dinâmica para abrir as janelas da reflexão sobre o Homem e sobre o(s) seu(s) mundo(s), os atuais desafios sociais e informacionais, contribuindo para a formação global do aluno e para o seu perfil à saída da escolaridade obrigatória, desenvolvendo competências e valores, essenciais para descodificar as mutações de uma sociedade cada vez mais complexa.

Com esta proposta, implementada durante o primeiro semestre de 2020, pretendemos:

- a) pensar o Cinema em sintonia com os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e as Aprendizagens Essenciais, com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO);

- b) integrar o Cinema no trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular, privilegiando o trabalho prático e/ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise;
- c) utilizar o Cinema como estratégia para a descoberta e compreensão do Eu, do Outro e do Mundo;
- d) analisar filmes, considerando as vertentes estética, técnica, semiótica e significativa.

Pretendemos, durante a formação, proporcionar aos docentes em formação um espaço de contacto com o Cinema, a Literacia Fílmica e a sua integração mais profunda na sala de aula. O nosso objetivo consistiu em proporcionar caminhos práticos de análise de filmes selecionados, enquadrados pelas molduras citadas, e que podem ser aplicados pelos professores ou que podem ser utilizados como modelos de ação similares. Os filmes foram selecionados de acordo com as áreas dos docentes e existiu sempre uma adequação entre os objetivos da ação e as suas disciplinas. Para avaliar o impacto da ação, pretendemos que os professores aplicassem as estratégias apresentadas na ação durante o período temporal da própria ação, permitindo o relato das experiências e comparando a disseminação/assimilação da informação através do cinema, em comparação com outras turmas que optem por vias de abordagem convencionais, ou seja, sem recurso ao cinema.

Consideramos que o universo audiovisual é essencial para descodificar a sociedade atual e o cinema, em particular, é um meio privilegiado para a transmissão de valores e atitudes, veicular pontos de vista, modificar condutas sociais e individuais, bem como de funcionar como *thesaurus* das memórias sociais (Reia-Baptista, 2011). Para Reia-Baptista, “o estudo da dimensão pedagógica dos fenómenos fílmicos e cinemáticos torna-se um acto de aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma faceta preponderante da nossa história cultural recente” (1995, p. 1). Pensamos ainda que o cinema constitui um meio atrativo e potenciador do conhecimento e reflexão sobre a sociedade e o mundo, pelo que se revela uma excelente estratégia para a formação para a cidadania, que deve ser encarada numa perspetiva ativa. Sobre este tema, afirma Eloiza Pires:

Ser cidadão na contemporaneidade é pertencer a uma coletividade organizada. O pertencimento cidadão não é passivo. Pelo contrário, a cidadania implica uma postura ativa, na qual a participação “naquilo que é feito” marca o processo de construção do cidadão. E é no exercício de suas cidadanias que os indivíduos, a partir dos seus pertencimentos, criam novas formas de ação para atuar no espaço coletivo, recuperando a noção de comunidade (Quiroga, 2002). A diversidade e a pluralidade marcam a condição de pertencimento e a flexibilidade do indivíduo contemporâneo. A construção da cidadania como processo social mais amplo implica, entre outras coisas, considerar as comunidades e as esferas mais privadas como espaços sociais dos indivíduos, de construção de identidades, acolhendo as diferenças sociais e culturais pelo que elas representam, por seu dinamismo e riqueza social. A emergência de um novo paradigma para a educação dentro de um

ambiente midiaticizado pode ser detectado no pensamento de educadores e pesquisadores que, contrariamente à ideia do jovem como simples vítima passiva das influências da mídia, acreditam que a educação pode ser um processo instigante de descoberta de novas atuações e de participação cidadã. Longe de ser uma forma de proteção, a educação midiática é uma forma de preparação, que desenvolve nos jovens a compreensão e a consciência social de pertencimento dentro de um determinado universo cultural. (2010, p. 12)

Privilegiando uma abordagem prática e centrada em atividades, pretendemos apresentar e construir caminhos de abordagem a filmes que constituam um *corpus* adequado às expectativas dos formandos, tendo em consideração os DAC e o PASEO. A partir de uma primeira abordagem a conceitos operatórios da linguagem e literacia fílmicas, definimos a articulação entre os DAC, o PASEO, os filmes eleitos e começámos o processo de abordagem.

No desenvolvimento do processo, evidenciámos perspetivas de análise que aplicámos ao *corpus* definido, sempre em interação com os formandos e edificando as linhas de intervenção analítica a promover, em articulação com os objetivos definidos para cada sessão. Um filme pode, assim, proporcionar atividades de reflexão crítica, mas também de recriação e criação independente por parte dos alunos, considerando a disciplina ou a articulação disciplinar selecionada. Este processo (introdução à literacia fílmica – enquadramento legal - objetivos – corpus fílmico – definição de atividades/linhas de ação – avaliação final) constituirá um modelo a ser replicado, sempre com a flexibilidade inerente à especificidade da turma e da escola, por cada formando, que propôs uma sessão para aplicação prática dos momentos anteriores da ação. Foi manifestamente relevante a apresentação das propostas dos formandos, mas mais ainda, a sua aplicação concreta, pelo que privilegiámos a possibilidade de compatibilizar a formação com a aplicação *in loco*.

No final da formação, a partilha das propostas, principalmente das que foram concretizadas, foi da maior relevância para a avaliação da própria ação e possíveis ajustamentos daí decorrentes, o que reforça a sua dimensão flexível e de construção conjunta. Em síntese, referimos a multiplicidade disciplinar das propostas, os filmes escolhidos para análise em sala de aula e os seus autores:

Cristina Dias propôs uma linha de contacto entre o filme *Variações*, com realização e argumento de João Maia, exibido nas salas de cinema em 2019, e *Os Lusíadas* na similitude da história de vida dos seus protagonistas: António Ribeiro e Luís de Camões; Marcolina Guerra escolheu *Hotel Ruanda* (2004), um filme sobre o conflito no Ruanda em 1994, entre as etnias Hútu e Tutsi, analisado para desenvolver a consciência de cidadania e o respeito pelos direitos humanos; Olímpia Bastos escolheu o filme *1917*, realizado por Sam Mendes, em 2019, de modo a compreender o Presente através do conhecimento do Passado, relacionando com a história local e nacional, nomeadamente a participação de Portugal na Primeira Grande Guerra; Fernando Fé tem como ponto de partida o filme

12 Angry Men, realizado por Sidney Lumet, em 1957, ligado à disciplina de Português, explorando a importância do texto de opinião / argumentativo e trabalhando temáticas relacionadas com os direitos humanos; Dulce Baptista apresentou uma proposta que interliga o filme *Vincent Malloy* (1982), de Tim Burton e o conto *O Gato Preto* de Edgar Allan Poe, associando Português, Educação Visual, Inglês, Cidadania, Música e História; Adélia Magrinho escolheu o filme *Em busca da Felidade*, de 2006, unindo Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade) à disciplina de Português 10º ano e à disciplina Cidadania e Desenvolvimento; Ana Amélia Nunes selecionou *The Monuments Men*, de 2014, para debater o valor da Arte e, em particular, em contexto de guerra; António Caldeira optou por *Girl with a Pearl Earring*, de 2013, centrado na vida de Vermeer e baseado no bestseller de Tracy Chevalier; António Pascoal salientou *Underground*, de 1995, o retrato dos migrantes e o caos no tempo do desmembramento da Jugoslávia, em que operam forças da coligação internacional e da ONU; Hermenegildo Correia escolheu *Palavra de Honra*, de 1997, para exercitar a perspetiva da compreensão intercultural na abordagem das relações entre os ciganos e os não ciganos; António Traquil propõe *O Moinho e a Cruz*, de 2011, focando o objeto artístico como documento e testemunho do seu tempo histórico, as linguagens da arte: transversalidade espaço-temporal entre objetos artísticos; António Caramelo interliga *Guernica* e *O Poder da Arte*, de Simon Schama, salientando a capacidade da Arte como testemunha do poder dos indivíduos que mudaram a nossa forma de viver o mundo; Carlos Serra elege *O Clube dos Poetas Mortos*, de 1989, associando as temáticas da irreverência da adolescência, a criatividade, a poesia, a literatura, entre a ortodoxia e a heterodoxia; Fátima Dias sugeriu a fruição cultural de cinema de autor por parte das crianças e jovens com *História Trágica com Final Feliz*, de Regina Pessoa, convocando experiências e memórias dos alunos, que possam ser parte de estratégias de intervenção na escola e na comunidade; Fernanda Anjo analisou *O Clube dos Poetas Mortos* e *O sorriso de Mona Lisa*, e a visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola; Gonçalo Pacheco dedicou-se ao filme *In Dubious Battle* de James Franco, de 2016, baseado no livro homónimo de John Steinbeck de 1936, um dos vários em que este grande escritor americano tem como pano de fundo a Grande Depressão dos anos 30 nos Estados Unidos; Maria João Gasalho escolheu *África Minha*, de 1985, focando a colonização africana e a conferência de Berlim como uma tentativa de resolver conflitos que teve consequências que se estenderam até hoje; Miguel Castro selecionou o filme *A Gaiola Dourada*, de 2013, analisando os fenómenos de criação e hibridação de identidades culturais nos emigrantes portugueses e os sentimentos de pertença a espaços, culturas e realidades sociais; e Vítor Agostinho trabalhou *Trainspotting*, de 1996, focado na vida de Mark Renton (Ewan McGregor), um rapaz que escolhe viver assumidamente como um viciado e deixa de lado os padrões da sociedade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema enquanto janela aberta para o mundo tem muito para oferecer ao universo da didática, renovando as opções dos professores e educadores face aos desafios dos DAC e do PASEO. Recordemos Coelho quando destaca a opinião do realizador Lauro António sobre a missão do cinema no âmbito da formação para a cidadania e evidencia o largo espectro de áreas com as quais tem fronteira, permitindo ao professor uma ampla intervenção:

Partindo destas premissas, os adolescentes atuais possuem uma cultura audiovisual bastante enraizada e caberá à escola não só possibilitar o acesso ao filme, mas sobretudo dotá-los de competências que lhes permitam compreender e interpretar as imagens cinematográficas que se encontram imbuídas de uma simbologia muito particular e que potenciam o desenvolvimento do seu espírito crítico na medida em que despertam e alertam os jovens para as problemáticas e temáticas abordadas pelo cinema, numa perspetiva crítica. A este respeito, Lauro António esclarece que o Cinema e o Audiovisual na Escola têm uma função de cidadania, quando elucida os alunos das armadilhas e truques do audiovisual numa sociedade dominada pelos meios de comunicação social, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso.

O filme pode ser uma ferramenta didática de grande relevância nas diferentes áreas do saber e vários são os estudiosos que propõem abordagens diferenciadas da sua utilização como recurso didático. Cabe ao professor a escolha do filme que melhor se adequa aos conteúdos programáticos que pretende abordar, de modo a que o aluno construa o seu próprio conhecimento tornando-se, assim, um agente ativo no processo de aquisição de conhecimentos. (in Moreira e Ferreira, 2016, p. 54)

De facto, não só o cinema é um excelente caminho para a exploração de temáticas ligadas à cidadania (como de inúmeros temas que estão definidos no PASEO), mas também permite ao professor uma correta escolha do filme a analisar, considerando a vasta produção cinematográfica à disposição, adequando-a às especificidades da turma e aos objetivos que se pretendem atingir.

Desejamos que à saída da Escolaridade Obrigatória o jovem tenha consigo valores fundamentais como responsabilidade, integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania, participação e liberdade e, como previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;

- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (2016, p. 15)

Neste sentido, a Escola e a sala de aula devem abrir-se ao mundo da inovação informacional e digital, das novas literacias e dos desafios sociais de uma complexa contemporaneidade. O cinema pode constituir um prolífero meio para este novo mundo, onde os jovens, cada vez mais imersos em tecnologia, necessitam de instrumentos que permitam a mediação e o juízo crítico relativamente ao que os cerca. Levar o cinema para a sala de aula como um verdadeiro ponto de acesso à descoberta da informação, dos valores e da sociedade é uma estratégia flexível, com vastas potencialidades e com uma clara capacidade para redimensionar o espaço de ensino-aprendizagem, bem como a própria relação entre o professor/educador e o aluno.

Pensamos que a proposta de formação que apresentámos contribuiu para uma maior inclusão do cinema nas salas de aula como uma estratégia válida para a obtenção de resultados em consonância com os DAC e o PASEO, mobilizando os docentes e cativando os alunos.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. **La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Barcelona: Cahiers Du Cinéma, 2007

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

MARTINS, G. et alii. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: DGE, 2016

MOREIRA, J. A., FERREIRA, V. **Cinema e Educação. Convergências para a formação cultural, social e artística**. Santo Tirso: Whitebooks, 2016

NEZ, E. et al. **“Cinema universitário” como proposta de formação continuada de professores da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT): pressuposto e breve relato de experiência**, ANPED SUL 2010. Formação, ética e políticas: qual pesquisa? qual educação? Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

SALA, T. **Cine formativo mediante enseñanza por tareas: milagro en Milan**. Revista Escuela Abierta, no 10, CEU – Fundación San Pablo – Andalucía, 2007

OECD. **The future of education and skills Education 2030**. França: OECD, 2018

PILGRIM, J. e MARTINEZ, E. **Defining Literacy in the 21st Century: A Guide to Terminology and Skills**. Texas: Texas Journal of Literacy Education, 2013

PIRES, E. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr.: Universidade de São Paulo, 2010

REIA-BAPTISTA, V. **Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema**. Conferência Ibero-Americana. La Rabida: Universidade Internacional de Andalucía, 1995

REIA-BAPTISTA, V. **A Literacia dos Media e a Literacia Fílmica na Construção das Memórias Culturais Colectivas**. Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania” (pp.769 - 776). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011

CAPÍTULO 5

TEATRO DE FANTOCHES PARA CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O USO RACIONAL DE RESÍDUOS PLÁSTICOS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Kauane de Souza Mendes

Universidade Estadual do Paraná
Paranaguá-PR

<http://lattes.cnpq.br/1117558724536627>

Emilly Araújo Gonçalves do Nascimento

Universidade Estadual do Paraná
Paranaguá-PR

<http://lattes.cnpq.br/5840866158443275>

Eduardo Antunes

Colégio Estadual Profª Maria de Lourdes
Morozowski

<http://lattes.cnpq.br/5075870087824979>

Fabiane Fortes

Universidade Estadual do Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7833934596552768>

Fabília Predes de Souza

Universidade Estadual do Paraná
Paranaguá-PR

<http://lattes.cnpq.br/7003352389601856>

RESUMO: O desenvolvimento da consciência ambiental, por meio da Educação, acentuou-se nos últimos anos. No Brasil, cerca de 2 milhões de toneladas de resíduos chegam aos oceanos por ano. Estima-se que a cada uma semana, seja gerado 1kg de lixo plástico por habitante. Os impactos ambientais gerados pelo plástico podem afetar, solo, ar e oceanos. A falta de saneamento básico e coleta de resíduos insatisfatória, são

fatores que contribuem para o crescimento deste número, levando os indivíduos a realizar o descarte incorreto e irresponsável de todo tipo de lixo. Por exemplo, nas praias, uma grande quantidade de pessoas costuma deixar seu lixo nas areias, e com o avanço da maré, estes acabam sendo levados para o mar, onde pode ser ingerido por um animal marinho, que confunde este material com alimento e muitas vezes acaba morrendo. Para que se possa reduzir os impactos ambientais e descarte incorreto de resíduos sólidos, se faz necessário uma conscientização sobre o assunto utilizando diferentes meios de comunicação e principalmente as escolas, pois são as gerações futuras que poderão evitar novos impactos, ensinar os mais velhos e colocar em ação as boas práticas em relação ao meio ambiente. Portanto, os alunos do Pibid Biologia da UNESPAR, criaram um teatro de fantoches visando sensibilizar especialmente os alunos da rede municipal na 14.ª Semana do Meio Ambiente em Paranaguá. A história apresentada abordou questões ambientais de maneira a incentivar a compreensão do papel de cada um como cidadão e como agentes atuantes na preservação do ambiente. O uso do teatro foi e tem sido muito eficaz, uma vez que engaja o aluno através da ludicidade, induzindo à fantasia e despertando para uma reflexão sobre o assunto tratado.

PALAVRAS-CHAVE: Lixo. Oceano. Descarte Incorreto. Teatro. Escola. Meio Ambiente.

PUPPET THEATER FOR AWARENESS ABOUT THE RATIONAL USE OF PLASTIC WASTE

ABSTRACT: The awareness, environmental development through education has increased in recent years. About 2 million tons of waste reach the oceans a year in Brazil. It is estimated that 1 kg of plastic waste is generated each week per inhabitant. The plastic impacts environmental generated can affect soil, air and oceans. The lack of basic sanitation and unsatisfactory waste collection are factors that contribute to the growth of this number, leading them to carry out the incorrect and irresponsible disposal of all types of waste. For example, on the beaches, a large number of people usually leave their garbage on the sands, and with the advance of the tide, these end up being taken to the sea, where it can be ingested by a marine animal, which mistakes this material for food and many sometimes ends up dying. In order to reduce environmental impacts and incorrect disposal of solid waste, it is necessary to raise awareness on the subject using different media and mainly as schools, as they are like future generations that avoid new impacts, use the older ones and put in action as good practices in relation to the environment. Therefore, the students of PIBID Biology at UNESPAR, created a theater of qualified puppets to sensitize especially students from the municipal network in the 14th Environment Week in Paranaguá. The story addressed environmental issues in order to encourage an understanding of each one's role as a citizen and as agents acting in the preservation of the environment. The use of theater was and has been very effective, since it engages the student through playfulness, inducing fantasy and awakening to a reflection on the treated treatise.

KEYWORDS: Garbage. Ocean. Incorected disposal. Theater. School. Environment.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que as escolas do município de Paranaguá-PR pertencem a maior cidade do litoral do Paraná, é de extrema importância que as Universidades e as escolas locais criem práticas de conscientização dos seus alunos e da população em geral para preservação e uso com sustentabilidade deste ambiente formado por um mosaico de áreas impactadas e áreas com alto grau de preservação.

O desenvolvimento da consciência ambiental, por meio de intervenções de Educação Ambiental (EA), acentuou-se nas duas últimas décadas como consequência dos acordos tratados em conferências mundiais (SATO, 2003)

Os oceanos recebem anualmente mais de 25 milhões de toneladas de resíduos, sendo que cerca de 80% têm origem nas cidades e correspondem ao lixo que não é coletado e tem destinação inapropriada. No Brasil, chegam aos oceanos 2 milhões de toneladas desses resíduos por ano, volume equivalente a encher 7 mil campos de futebol ou 30 estádios do Maracanã da base até o topo. Os demais resíduos que chegam aos oceanos são provenientes das indústrias marítima e pesqueira (BOEHM, 2018).

O problema de saneamento básico e coleta de lixo são fatores relevantes quando citamos poluição dos oceanos por meio de resíduos sólidos, uma vez que devido a este

fato inúmeros materiais são descartados incorretamente a céu aberto e acabam chegando nos oceanos.

Segundo pesquisas do PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), cerca de 80% dos lixos plásticos no ambiente marinho provem do descarte terrestre e 20% provem do próprio oceano (PEDRO, 2014). O método atual de produzir, usar e descartar o plástico está fundamentalmente falido. É um sistema sem responsabilidade, e atualmente opera de uma maneira que praticamente garante que volumes cada vez maiores de plásticos vazem para a natureza (LAMBERTINI, 2019).

Quando cita-se descartes terrestres, considera-se o fator de descarte incorreto e irresponsável, como por exemplo, praias onde ocorre uma grande quantidade de visitantes ao ano, as pessoas costumam deixar seus lixos nas areias e com o avanço da maré, os mesmos acabam sendo levados ao mar. Garrafas pets e canudos plásticos geralmente são muito encontrados, devido ao grande uso no cotidiano da população. Faz-se importante salientar que, além da ameaça dos plásticos, ainda há aquela proporcionada pelos microplásticos, ou seja, aqueles plásticos cujas partículas são inferiores a 5 mm (CESAR; TURRA; BARUQUE-RAMOS, 2017).

Por fim, é importante salientar que prevenção do dano, conforme pretendida pelo princípio não significa a eliminação dos danos (ANTUNES 2017). O plástico não se degrada facilmente; ele sofre alguns tipos de degradação como, por exemplo, a fotodegradação, que é a exposição à luz, e a degradação física, que é a fragmentação. No entanto, ele não faz a biodegradação, como fazem os materiais orgânicos, que retornam ao estado de CO₂ e água (MONICA COSTA, 2018). Os microplásticos são extremamente danosos ao meio marinho, pois podem causar intoxicação da água e inúmeras espécies marinhas. Por conta de seu tamanho muitas vezes, acaba sendo confundido com alimento para as espécies locais, gerando mortes por obstrução.

O princípio da precaução surgiu como uma afirmação da necessidade de uma nova postura em relação aos riscos e incertezas científicas (SILVA, 2010). É necessário olhar para o plástico não como um resíduo, mas como uma matéria-prima extremamente nobre que nos custou muito dinheiro, energia e recursos naturais (MONICA COSTA, 2018). Hoje sabe-se que os termos sustentabilidade e reciclagem são muito debatidos na sociedade em geral, pois cada vez mais toma-se consciência da importância de se preservar o meio ambiente como um todo.

É importante ressaltar ainda que, sendo o mar um espaço transnacional, de caráter universalista, compartilhado por todos os povos coletivamente, sob o entendimento de ser um patrimônio comum da Humanidade, é dever do homem manter e preservar suas diversas formas de vida ali existentes, bem como desfrutar de seus recursos sem causar danos (MENEZES, 2015)

Portanto, o objetivo deste trabalho foi sensibilizar a população em geral, especialmente os alunos da rede municipal sobre questões ambientais de maneira a

incentivar a compreensão do seu papel como cidadão e de preservação do meio ambiente.

MATERIAIS E MÉTODOS

A criação do teatro para conscientização de crianças das escolas municipais foi idealizada e realizada pelos alunos do primeiro ano do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) pertencente ao Subprojeto de Biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Esta atividade e o tema foram desenvolvidos como parte das ações da UNESPAR na 14.^a Semana do Meio Ambiente que ocorreu de 11 a 15 de junho de 2019 realizada pela Prefeitura de Paranaguá-PR, através da Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Para o desenvolvimento do teatro foram utilizados materiais recicláveis para confecção dos personagens e do palco, sendo eles: caixas de papelão, caixas de leite, garrafas pet, falso pano (tnt), cola quente, EVA e palitos de madeira. O palco foi construído com caixa de papelão, encapado com tnt vermelho e decorado com peixes, árvores e pássaros de EVA. As tartarugas foram confeccionadas com garrafas pet e palito de churrasco. E os personagens foram feitos de caixas de leite cortadas ao meio, para que fosse possível decorá-las e virassem fantoches. Todas estas etapas foram feitas pelas alunas do primeiro ano do Subprojeto de Biologia do Pibid. O roteiro criado para o Teatro encontra-se no Anexo I.

O teatro foi apresentado todos os dias para grupos de crianças no período da manhã durante a visita dos alunos ao local do evento. Durante a apresentação ocorria uma interação entre as crianças e os personagens do teatro, buscando um envolvimento maior do público alvo.

RESULTADOS

A experiência dessa ação demonstrou que o teatro como ferramenta de conscientização possibilita que os estudantes construam conhecimentos e pensem a respeito das ações desrespeitosas da sociedade em relação ao meio ambiente. Acredita-se que o teatro tenha despertado novas percepções sobre o consumo exagerado de plásticos e o descarte incorreto do lixo que é produzido não só nas suas casas, mas também pela cidade em geral. Durante as apresentações, os bolsistas conseguiam perceber as interações entre os alunos discutindo sobre a problemática apresentada no teatro.

CONCLUSÃO

Percebe-se que a escola é o principal meio onde a criança e adolescente irão ter contato com estas temáticas que envolvem o meio ambiente e a si próprios. Logo a importância de se debater este assunto é fundamental para o processo de ensino-

aprendizagem. O uso do teatro é muito eficaz uma vez que engaja o aluno por ser lúdico e desperta a reflexão sobre o assunto tratado. Novas ações tratarão dos temas do uso sustentável e a reciclagem do lixo com ideia de também conscientizar o descarte correto junto com ações de públicas do município como ponto chave para redução do lixo que chaga até o mar.

REFERÊNCIAS

PEIXOTO, Anderson. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de uso. Revista faculdade de projeção. 2016

LAPA, Reginaldo. O impacto ambiental das garrafas plásticas. Segurança tem Futuro. 2016

DIAS, Pablo. O impacto ambiental de garrafas de água na cidade de Porto Alegre e viabilização do uso de água encanada. UFRGS. 2013

PAQUET, Renato. Os canudos de plástico são mesmo os grandes vilões? Gazeta do Povo. 2019

FACHIN, Patricia. Plástico: Um grande responsável pela poluição marinha. Entrevista especial com Monica Costa. Instituto Humanitas Unisinos. 2018

BOEHM, Camila. Cerca de 80% dos resíduos encontrados nos oceanos têm origem nas cidades. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>, 2018. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/cerca-de-80-dos-residuos-encontrados-nos-oceanos-tem-origem-nas-cidades> >. Acesso em: 01, outubro de 2020.

PEDRO, Antônio Fernando Pinheiro. A morte navega no plástico. Ambiente Legal. 2014

ANEXO I

- Roteiro da história:

Personagens: Narrador, Velho, Criança 1, Criança 2 e Avô.

Narrador: Num belo dia, uma linda tartaruga achou uma praia para colocar seus ovos. Muitos dias depois, duas crianças que caminhavam pela praia, observando encontraram uma grande quantidade de lixo e também os ovos de tartaruga.

Criança 1: Você está vendo todo este lixo?

Criança 2: Sim. Como os filhotes de tartaruga vão sobreviver?

Criança 1: Elas logo irão nascer!

Criança 2: Mas como vão chegar até a água? Como irão sobreviver com o mar cheio de plástico?

Narrador: Com olhar triste e preocupado, as crianças caminhavam até o rochedo, onde estava seu avô.

Criança 1: Vovô por que tem tanto lixo aqui?

Narrador: O avô pensa e responde seu neto.

Avô: Meu querido, existem muitas pessoas irresponsáveis que descartam incorretamente esgoto e todo tipo de lixo em locais que não deveriam. Pensam que só porque não é na casa deles, podem jogar aqui que não irá ter consequências ruins. Não pensam em seus atos.

Narrador: Cada vez mais pessoas estão descartando lixo e esgoto incorretamente em locais onde não deveriam, sem pensarem nas consequências ruins que isto pode trazer. Precisamos pensar naqueles que não podem se defender sozinhos, nos animais e plantas que moram neste local.

Criança 1: Por isso os filhotes não podem viver na água até encontrarem sua mamãe?

Narrador: Sim, sabia que materiais plásticos que vocês usam quase todo dia podem poluir a água?

Criança 1: Sério? Qual é o plástico?

Narrador: Sim, vocês usam canudos?

Criança 2: Claro! Como vou beber meu suco?

Narrador: Mas os canudos se você não jogar fora corretamente, podem parar no mar e com isso pode acabar matando uma tartaruga.

Criança 2: Mas por que as pessoas ainda usam?

Narrador: Porque apesar de haver bastante informação sobre o assunto, muitas pessoas ainda não se conscientizaram. Mas hoje podemos contar com todos vocês para disseminar estas informações?

Avô: Sim, as crianças podem ajudar, começando a ter consciência e ensinar as outras pessoas e sempre ajudar a limpar a praia.

Criança 1: Se ajudarmos na limpeza e na conscientização, as tartarugas podem chegar mais facilmente ao mar?

Narrador: Assim as tartarugas chegarão ao mar.

Velho: O que aprendemos hoje então crianças?

Criança 1: Que temos que cuidar da água e do lixo.

Criança 2: Que a poluição é muito ruim, inclusive para os animais.

Criança 1: E que cada pequeno ato pode ajudar a mudar o mundo.

Narrador: Aprenderam crianças?

PROCESSOS TEATRAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 16/10/2020

Rayssa Talamini

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
Curitiba – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1589957100654154>

Thais de Lima Silva

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
Curitiba- Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6768623383519847>

RESUMO: O artigo aborda sobre questões do ensino aprendizagem, mais especificamente como este processo ocorre do ensino de teatro. Esta pesquisa foi desenvolvida durante nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID no ano de 2019, realizada no Instituto Federal do Paraná, *campus* Pinhais. O instituto Federal possui ensino médio integrado com o ensino técnico. As classes com as quais trabalhamos foram o primeiro e o quarto ano do ensino médio, uma delas realizava técnico em administração, e a outra técnico em informática, respectivamente. Através de uma exploração bibliográfica dos textos dos autores Paulo freire e Rubem Alves dissertamos sobre educação tradicional e educação libertadora, e relacionamos essas metodologias com a realidade de ensino a qual estamos inseridos e almejamos. Na educação tradicional temos um ensino centrado no ato de transferir conceitos, onde o professor é o único detentor do conhecimento,

já na educação libertadora o professor não é mais o centro do processo, mas faz parte dele, assim como o educando, através de uma nova forma de mediação, o aluno tanto aprende como ensina ao professor. Ao analisarmos as aulas, o ambiente escolar, os alunos, os professores e as metodologias de ensino concluímos que a educação tradicional ainda é uma metodologia a ser superada, na qual o ensino da arte ainda é visto como disciplina secundária, um adorno ao currículo escolar. A fim de relacionar os conceitos debatidos sobre a educação, buscamos autores da pedagogia teatral para fundamentar o lugar do teatro na educação e a concepção de que o ensino da arte pode ser um caminho para que cheguemos à educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado. Ensino. Processos. Metodologia. Teatro.

THEATER TEACHING AND LEARNING PROCESSES: A REFLECTION ABOUT THE EXPERIENCES LIVED IN PIBID

ABSTRACT: The article addresses issues of teaching and learning, more specifically how this process occurs within the teaching of theater. This research was developed during our participation in the PIBID program in 2019, held at the Federal Institute of Paraná, *Pinhais campus*. The Federal Institute has a high school integrated with technical education. The classes we worked with: first and fourth grade of high school, one of them was a technician in administration, and the other was a computer technician, respectively. Through a bibliographic exploration of the texts

of the authors Paulo Freire and Rubem Alves, we talked about traditional education and liberating education, relating these methodologies to the reality of teaching to which we are inserted and which we aim for. In traditional education we have a teaching centered on the act of transferring concepts, where the teacher is the only holder of knowledge, while in liberating education the teacher is no longer the center of the process, but a part of it, as well as the student, through a new form of mediation, the student learns and also teaches the teacher. When analyzing the classes, the school environment, students, teachers and teaching methodologies, we concluded that traditional education is still a methodology to be overcome, in which art teaching is still seen as a secondary discipline, an addition to the curriculum school. In order to relate the concepts discussed about education, we seek authors of theatrical pedagogy to support the place of theater in education and the conception that teaching art can be a way for us to reach liberating education.

KEYWORDS: Learning. Teaching. Process. Methodology. Theater.

1 | INTRODUÇÃO

A instituição de ensino escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi o Instituto Federal do Paraná - IF, localizado na cidade de Pinhais. O projeto foi desenvolvido nos primeiros e quartos anos do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, onde o estudante realiza seus estudos escolares regulares em uma parte do dia, e na outra faz uma especialização técnica sobre uma determinada área. No caso das classes escolhidas, os cursos técnicos não tinham correlação com a nossa área específica de estudo: o teatro. O primeiro ano realizava o curso técnico em administração e o quarto ano técnico em informática.

O objetivo deste estudo é a proposição de uma investigação sobre a complexa relação entre o ensino e a aprendizagem, mais especificamente no que diz respeito ao processo do ensino de teatro através de uma metodologia qualitativa. Os resultados serão apresentados através de uma análise, buscando entender a complexidade do tema e a interação das variáveis, levando em conta conceitos como: aluno, professor, ensino, aprendizagem, metodologia, aplicabilidade da metodologia e etc. A fundamentação teórica será embasada nas abordagens dos educadores Paulo Freire e Rubem Alves para dissertarmos sobre metodologias de ensino-aprendizado, estabelecendo relações com autores da pedagogia teatral, e com o contexto no qual esta pesquisa está pautada.

2 | EDUCAÇÃO BANCÁRIA X EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Por muitos anos o método tradicional de ensino/aprendizagem era centrado no ato de transferir o conhecimento, desse modo considerava-se o professor como portador único de conhecimento que deveria ser repassado aos alunos, que por sua vez deveriam decorar o conteúdo, para posteriormente serem submetidos a exames. Este método por muitas vezes acaba resultando em uma memorização mecânica de teorias retiradas de

livros didáticos, conteúdos isolados que frequentemente não tem conexão entre si e com a realidade, um conhecimento sem aprofundamento, ligado apenas à repetição contínua e a uma ideia de aprendizado deturpada, visto que os discentes acabam não absorvendo o conteúdo apenas memorizando conceitos.

A função dessa metodologia não se restringe ao fato de que a prática da construção do conhecimento deve ser algo vivido pelo aluno e pelo professor, pelo contrário. O aprender situa-se num campo muito mais fechado, autoritário e centralizador. Não cabe ao educando a descoberta de novos interesses relacionados a sua experiência de vida e escolar, mas sim, esperar pacientemente o que essa tendência pode lhe transmitir, rotulado como conhecimento fundamental. Essa transmissão de informações ocorre diariamente na vida escolar deste indivíduo; ele está preparado para receber dados, informações detalhadas e exatas sem ter nem mesmo ideia sobre o que isso fundamentará na sua vida fora e dentro do contexto escolar. (CARNEIRO, 2012, p.4)

Em Pedagogia do oprimido quando Paulo Freire analisa as relações educador-educandos o autor descobre que essas relações são em sua maioria fundamentalmente narradoras e dissertadoras, “uma narração de conteúdos sem valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – um narrador, e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (1987, p.33). Freire ressalta que essa educação transforma o educando em meras “vasilhas” em recipientes a serem preenchidos pelo educador, quando mais o professor “enche” os seus recipientes com seus “depósitos”, melhor educador ele será, e quanto docilmente os alunos permitirem esses “depósitos” melhores educandos eles serão. Este método é descrito por Freire como educação bancária, uma educação que não contribui para a formação de um ser pensante, pelo contrário, o torna ingênuo, pois afeta diretamente a formação do senso crítico do indivíduo, que não consegue estabelecer uma relação profunda com os conceitos escolares e o mundo a sua volta.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fic hadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p.33)

Este método educacional além de defasado parece ter por objetivo limitar o conhecimento tanto do educando quanto do educador e, sobretudo, dificultar a comunicação

que é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar em tese parecer que ultrapassamos essa metodologia, uma vez que estamos há anos em discussões sobre uma nova educação, no entanto, quem esta a frente do meio educacional sabe que infelizmente esse discurso é irreal, ao menos para rede pública de ensino. Não é recente a noção da dicotomia entre o ensino público e o privado, seja ela encadeada por fatores como infraestrutura, organização, grade curricular ou rendimento escolar, entretanto, não cabe a este estudo aprofundar esse debate, mas é fundamental que tenhamos em mente a realidade que nos deparamos em instituições públicas de ensino. Por isto, consideramos necessário dissertar sobre a educação tradicional, já que esta metodologia ainda é parte significativa do cenário educacional.

Cientes da realidade a qual encontramos, nos propomos a dissertar sobre a educação a qual almejamos, seguimos com a ideia de educação libertadora proposta por Freire como uma oposição a então dominante educação bancária. Enquanto a educação bancária serve a uma dominação, sua antagonista serve a libertação, a primeira necessariamente mantém a relação aluno–professor em de forma vertical, autoritária e unilateral, a segunda supera esse conceito e propõe uma relação horizontal, dialógica e bilateral. Nesta última perspectiva, o educador não é mais o centro do processo, mas faz parte dele, assim como o educando, através de uma nova forma de mediação, o aluno tanto aprende como ensina ao professor.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1987, p.39)

Neste contexto para o educador ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, as pessoas se educam em comunhão, em relações intermediadas pelo mundo “Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (1987, p.39). A ação do educador na educação bancária tem dois momentos dicotomizados, o primeiro seria no preparo da aula, quando ele como sujeito cognoscente (capaz de adquirir conhecimento) estuda seu objeto cognoscível (que pode ser conhecido), e um segundo momento quando frente aos educandos narra, ou disserta sobre o objeto. A prática problematizadora, no entanto, não distingue esses momentos, o educador não é sujeito cognoscente em um e sujeito narrador de conteúdo conhecido em outro, ele é sempre um sujeito cognoscente problematizador, faz e refaz seus aprendizados a todo o momento em diálogo com o educando.

É necessário quebrar os paradigmas desfasados que moldam o ensino no país. Educar não é programar, mas preparar pessoas para viver melhor. E viver melhor não significa portar todos os tipos de conhecimentos, mas ter

a capacidade de pensar e, desse modo, ir além dos limites estreitos da repetição, da rotina, do jogo de perguntas e respostas programadas sem vínculo com o dia-adia, como se, igualmente, existisse uma alternativa única para cada problema. Portanto, além de ensinar a ver, educar consiste em ensinar a pensar e em ensinar a inventar. (ALVES, 2008, p.113)

Dialogando com as ideias de Freire, Rubem Alves disserta em seu livro “Por uma educação romântica” sobre a educação libertadora a qual descrevemos, e reforça a ideia de que a tarefa da educação é conduzir a liberdade, ensinar a pensar, a instigar os alunos duvidar, refutar e conceber ideias, pois “A escola tradicional, mesmo aquela supostamente modernizada, ainda não se deu conta de que sua função primordial é ensinar o aluno a pensar e a descobrir onde ele pode encontrar a resposta para as perguntas que ele tem.” (SEVERINO, 2007, p.126)

3 | CONTEXTUALIZANDO A RELIDADE DE UM ENSINO MULTIDISCIPLINAR

Para que tratemos da especificidade do tema abordado neste estudo, se faz necessário entender que a arte é por essência crítica e libertária, totalmente desalinhada com a educação bancária. Todavia não podemos tratar o ensino de teatro isoladamente já que estamos falando de um ensino que deve ser por natureza integrado, nesse sentido, é ilógico pensarmos a matéria, o aluno, o professor e o ambiente de ensino sem que levemos em conta o contexto. Nós como estrangeiras dentro da sala de aula logo percebemos isto, estar dentro desse ambiente primeiramente como observadoras nos fez chegar a uma primeira conclusão: há uma exorbitante diferença entre ensinar isoladamente um conhecimento e o ensino em uma rede multidisciplinar. A realidade de uma aula de teatro ministrada dentro de uma escola de teatro é muito diferente da realidade do ensino público, o aluno não está lá especificamente para sua disciplina. Temos que estar preparados para a chegada do aluno entediado da aula de matemática, afoito pelas discussões da aula de filosofia, exausto pelas aulas de educação física, por exemplo.

Isto se reflete dentro de sala de aula de diversas formas, como o ambiente escolar no qual concentramos nosso estudo. O Instituto Federal se diferencia da maioria das outras instituições pelo fato de contar com uma infraestrutura muito superior a média nacional, com salas de aulas grandes para comportar quarenta alunos, cadeiras e mesas suficientes, ambientes planejados, bebedouros e banheiros em bom estado, além disso, cabe destacar que o IF de Pinhais possui até mesmo armários para os alunos. Mas isto não se aplicava as aulas de teatro já que não havia na instituição uma sala própria para a realização das atividades práticas, às aulas eram ministradas dentro de uma sala de aula regular, ou seja, quadro a frente e cadeiras alinhadas em filas. Quando chegávamos para realizar as atividades, com a ajuda dos alunos, afastávamos as cadeiras para o fundo da sala e montávamos um tablado macio para que pudéssemos fazer algumas práticas teatrais sem risco aos alunos.



Figura 1 – Alunos em prática teatral.

Fonte: Arquivo pessoal

Em uma das classes, quando chegávamos o tablado já estava montado, pois a aula de artes seria no primeiro horário o e os alunos conseguiam deixar montado no dia anterior, o que agilizava o processo. Mas nas classes que isso não ocorria, acabávamos por perder alguns minutos da aula para preparar o ambiente. Nós, como pibidianas, acompanhávamos as aulas de um professor regente, as suas aulas não eram tradicionais e engessadas, pelo contrário, os estudos propostos eram bem diversificados, mas ele assim como nós se via preso a uma estrutura de ensino que por vezes não acompanhava as metodologias que planejavamos.

Além do fator estrutural que restringia o planejamento das aulas, quando nos referimos à estrutura de ensino, do mesmo modo, também está relacionado à estrutura tradicional de ensino, a educação bancária apresentada no item anterior. Por vezes, pode parecer que estamos expondo uma metodologia que já foi ultrapassada, entretanto, a realidade em sala de aula demonstra que ainda nos encontramos em um processo de superação deste método. São inegáveis os avanços que tivemos na educação desde que Freire publicou a “Pedagogia do Oprimido”, inclusive muitos desses avanços só foram possíveis graças as suas teorias, entretanto, é ingênuo pensarmos que na prática a educação libertária ocorra de forma plena. São inúmeras as barreiras que ainda enfrentamos, o espaço físico inadequado é só a primeira delas, a superação da educação bancária vai muito além de infraestrutura, estamos nos referindo a uma metodologia que serve a todo um sistema.

Sistema este que não se restringe somente ao ambiente escolar, e que acaba resultando em professores frustrados e alunos desinteressados, docentes forçados a ensinar sobre um conteúdo, obrigados por uma grade curricular, e discentes reduzidos a

meros “memorizadores” de conteúdos. É compreensível que ambos se sintam impotentes nesse modelo de educação, o professor por estar preso a uma metodologia ultrapassada e o aluno por se ver na obrigação de decorar fórmulas, textos e normas sem ao menos saber o porquê, a necessidade, e a aplicabilidade desses em suas realidades.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Você sabe o que é “dígrafo”? E os usos da partícula “se”? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heróico o brado retumbante”? Qual a utilidade da palavra “mesóclise”? Pobres professores, também engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas. Bruno Bettelhen relata suas experiências com as escolas: “fui forçado (!) a estudar o que os professores haviam dito que eu deveria aprender – e aprender á sua maneira [...]” (ALVES, 2008, p.33)

Para entender por que esse sistema ainda persiste nos dias atuais, basta que pensemos em como ainda avaliamos o conteúdo ensinado, com provas extremamente conteudistas, que obrigam o discente a memorizar conceitos, sem necessariamente aprendê-los. O maior exemplo disto é o exame que dá acesso ao ensino superior, o vestibular. Exame o qual parece ser a finalidade de toda uma vida escolar, quase como se todo o processo de ensino necessitasse desta validação, um exame final que supostamente avalia todo o conhecimento. Hipoteticamente, pois a realidade é outra, exames como o vestibular avaliam muito mais a capacidade de memorização do que o aprendizado. Nesta forma de avaliação as disciplinas são alocadas dentro de “caixas” de importância, matérias de exatas são consideradas de maior importância, os alunos dedicam seu tempo para decorar fórmulas e conceitos. Seguida das disciplinas de exatas, estão as matérias como biologia, português e história, e, infelizmente, as disciplinas como filosofia e arte são postas de lado, já que não se apresentam como necessárias dentro deste contexto de reprodução de conceitos memorizados. Aos alunos que não possuem esta capacidade de memorização ou foco para esse modelo de educação, ou simplesmente por alguma razão não são bem sucedidos neste exame, são considerados inaptos para o ensino superior.

Eu me sairia muito mal. Não me lembro das classificações das rochas. Lembro-me dos nomes “dolomitas” e “piroclásticas”, mas não sei o que significam. Esqueci-me do “crivo de Erastóstenes”. Não sei fazer raiz quadrada. Não sei onde se encontra a serra da Mata da Corda. Também me esqueci das dinastias dos faraós. Não sei a lei de Avogadro. Sei pouquíssimo de análise sintática. Acho que, dos 100% de saberes que as escolas tentaram enfiar dentro de mim, só sobrariam uns 10%. (SARLI, 1998, p.1)

Há uma grande pressão para que os discentes tenham um bom desempenho neste exame, principalmente por parte dos pais dos alunos, que na maioria das vezes enxergam essa educação conteudista como sendo a ideal, já que o que interessa nesta metodologia

é que o aluno decore conceitos e tenha bons resultados em seus exames. “Os pais são os maiores inimigos da educação porque não sabem o que ela é. Acham que é preparar para os exames. E aí você elimina a poesia, as artes, tudo aquilo que faz parte da verdadeira educação, mas que é eliminado pelos próprios exames” (2011, n.p), esta afirmação de Rubem Alves demonstra que para que dissertemos sobre a educação é necessário um olhar crítico sobre todos os aspectos que compõe esse processo.

Escolhemos discorrer brevemente a respeito do vestibular, pois acreditamos ser este o ápice de um processo de ensino tradicional, e que de certa forma molda os alunos para que direcionem toda sua trajetória escolar para um estudo preparatório para exames, e não para um aprendizado crítico. O que deveria ser uma troca prazerosa de conhecimento torna-se uma obrigação, estudar vira sinônimo de algo maçante, o que contribui para o desinteresse e a desmotivação dos alunos. Como alunas vivenciamos essa realidade em nossa trajetória escolar, e depois como pibidianas tivemos a oportunidade de observar de perto quando acompanhamos uma classe em seu último ano no Instituto Federal. A questão aqui não é o que mudou, mas justamente o que não mudou, do mesmo modo que em nossa vivência escolar os alunos pareciam desestimulados com o aprendizado e mais preocupados em “engolir conceitos”, e o fato da eminente escolha de faculdade colaborava para instaurar o “modo vestibulando” deixando os alunos extremamente ansiosos e desfocados. De fato, esta realidade dificultou as práticas em sala de aula.

4 | ONDE A ARTE SE ENCONTRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em um contexto onde a educação tradicional é uma metodologia a ser superada, é natural que a arte ainda esteja buscando um lugar no currículo escolar. O ensino da arte além de enfrentar os mesmos problemas que as outras disciplinas, os quais dissertamos anteriormente nesta pesquisa, a arte enfrenta uma batalha pessoal para se estabelecer como conhecimento. Haja vista que o ensino da arte no Brasil só aparece na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) em 1971, neste primeiro momento a arte não era considerada uma disciplina, o documento apontava como uma atividade educativa. Somente em 1996 pela atual LDB que a arte foi incorporada como componente curricular obrigatório. Não obstante o ensino da arte nas escolas ser algo relativamente recente, ainda sofremos com uma posição que não está assegurada, e é constantemente atacada e tendo sua relevância questionada.

As artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, multilateral, holística, total do ser humano

(Saviani, 1997) o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas. (JAPISSU, 1998, n.p)

A arte ainda é vista como uma disciplina secundária, e o educador segue sendo desvalorizado, e o potencial educacional da arte desvalorizado. Ademais o currículo escolar continua insistindo no continuísmo do ensino polivalente. Modelo que remota a uma prática educacional antiquada, desenvolvida ainda quando tínhamos artes como uma atividade educativa.

A disciplina de Educação Artística, a qual era entendida por promover atividades educativas em seu contexto de criação, gerou uma demanda por docentes, logo, tinha-se a necessidade de criação da licenciatura em Educação Artística. Para suprir tal demanda, foram criados cursos polivalentes de curta duração. A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro. Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente. (ALVARENGA, 2018, n.p)

Este modelo nunca foi eficaz, se não fazia sentido uma formação polivalente há 50 anos, nos dias atuais é inaceitável. A concepção de que um professor dará conta de várias linguagens artísticas é irreal. Somente quarenta e cinco anos depois da implementação da polivalência, que obtivemos uma mudança significativa neste cenário. Essa mudança segundo descrição encontrada no portal do senado federal se deu com a “Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996)”.

A mudança ocorreu mais na teoria do que na prática, de fato não temos mais uma formação de professores de forma polivalente, mas ao mesmo passo que esses professores são formados em linguagens artísticas específicas: artes visuais, dança, música e teatro; no ensino em sala de aula o educador ainda precisa dar conta de abranger todas essas linguagens propostas pelo currículo escolar, mesmo não tendo formação para tal. Quando esta lei foi sancionada no ano de 2016, ficou instituído que as escolas teriam cinco anos para se adequar a nova norma. 2016 foi o mesmo ano que nós escritoras desse texto

nos formamos no ensino médio, ambas não viram essa mudança acontecer como alunas, três anos depois em 2019 como pibidianas e futuras docentes esperávamos encontrar alterações neste sentido.

Mas a realidade foi outra, as conquistas observadas por nós em relação a este segmento eram conquistadas por mérito do professor, e não da instituição que deveria se preocupar em adequar-se a lei. O professor regente da disciplina é formado em Licenciatura em Teatro, egresso da mesma instituição que estamos realizando nossa graduação, a UNESPAR. Era ele que buscava espaços para o teatro dentro da instituição de ensino, que por sua vez ainda cobrava do educador através do currículo escolar o ensino de outras linguagens artísticas. Mesmo com todas as advertências enfrentadas o professor regente da disciplina conseguiu formar um grupo de teatro com alunos da instituição, os encontros ocorriam em horário alternativo das aulas curriculares, o coletivo teatral chegou a apresentar algumas peças e performances em festivais locais. Essa experiência reverberou até mesmo nas aulas do período regular, pois os alunos que faziam parte do grupo de teatral motivavam os demais a realizar os exercícios propostos.

A disciplina de Arte segue sendo vista como um adorno dentro do espaço escolar, onde a arte serve apenas para a decoração, ainda é comum que o professor de artes seja visto como um decorador, lembrado somente em datas comemorativas, quando a escola necessita produzir algo para ser mostrado para os pais. Sejam estas produções desenhos ou pinturas para presentear no dia dos pais ou das mães, ensaiar uma música com as crianças para uma celebração de páscoa ou uma peça teatral natalina. Não há nada de errado nessas proposições, o que é equivocados neste caso é reduzir o papel tanto da disciplina quanto do professor somente a isto, pois,

O professor de teatro, por um lado é pressionado a decorar e animar as datas comemorativas, por outro lado, vê seu espaço de atuação ser considerado descartável – um espaço para ser substituído por qualquer atividade emergente ou compromisso de última hora da administração escolar. A complexidade deste quadro, que persiste nos dias atuais, requer uma reflexão sobre a postura, atitudes e ações do professor no campo da escola. (CABRAL, 2008, p.5)

5 | DOIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA

Diante do cenário encontrado em sala de aula, nós decidimos investigar junto ao professor regente metodologias que dialogassem com o conteúdo proposto, instigassem a participação dos alunos e fomentasse o interesse na disciplina. Para que falemos das abordagens, iremos dissertar sobre dois conceitos fundamentais para o entendimento do ensino de teatro no âmbito escolar: o teatro educação e o teatro pedagógico.

Apesar do termo teatro-pedagógico ser usado em sentido amplo quando se trata de teatro escolar, parece importante ressaltar a existência de no mínimo duas possibilidades de se trabalhar com o teatro dentro da escola,

que devem ser diferenciadas. São elas, o teatro como ferramenta pedagógica na sala de aula, com o objetivo de fixar conhecimentos, e o teatro-educação com fins socioculturais e artísticos, geralmente oferecido como atividade extracurricular. (COELHO, 2014, n.p)

O teatro pedagógico é uma proposta efetiva para a educação formal, já que é um aliado na absorção de conhecimento, e pode ser um instrumento interdisciplinar, para explicar conteúdos através de representações de outras disciplinas, como encenar acontecimentos históricos ou descobertas da biologia, até mesmo pequenas cenas sobre problemas matemáticos.

Assim, pode-se compreender que o teatro-pedagógico, ainda que trabalhe o estético, tem como objetivo principal o estudo do texto, diferentemente do teatro-educação, que revela maior compromisso com o desenvolvimento das habilidades inter e intrapessoais, muito apoiado nos estudos psicológicos iniciados nos anos imediatamente posteriores à Segunda Guerra. (COELHO, 2014, n.p)

Quando estávamos observando as aulas e ponderando a abordagem que adotariamos em aula, nós não decidimos para uma única metodologia, mas nos detivemos mais na perspectiva do teatro educação. É notória a importância do teatro como proposta pedagógica, entretanto, gostaríamos que o teatro fosse compreendido como por si só como componente importante e necessário ao aprendizado e servisse também aos alunos como ferramenta de autodescoberta e, por fim, um gatilho para o desenvolvimento pessoal. De fato, “Em nossos dias, um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa.” (DESGRANGES, 2006, p.21)

No campo do teatro educação, podemos citar Peter Slade com estudos pioneiros a respeito do teatro com crianças e PCD (pessoa com deficiência). Slade desenvolveu o que chamamos de “jogo dramático infantil”, o pesquisador pensava o teatro como meio de autoconhecimento e liberação de repressões inconscientes, os jogos funcionariam segundo o autor como uma espécie de catarse. Além dos estudos de Slade, podemos incluir a autora Viola Spolin como pioneira no teatro educação com o desenvolvimento dos “jogos teatrais”. Ao escrever sobre “Os jogos teatrais na escola pública” Japiassu discorreu sobre os dois autores e suas contribuições para o teatro educação.

Os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas. A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa “local de onde se vê” (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer “eu faço, eu luto” (SLADE, 1978, p.18). No *jogo dramático* entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são «fazedores» da situação imaginária, todos são «atores». Nos *jogos teatrais* o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e de “público”, isto é, os sujeitos “jogam” para outros que os “observam” e “observam” outros que “jogam”. (JAPIASSU, 1998, n.p)

Para Japisassu, os jogos dramáticos antecederiam os jogos teatrais, até mesmo pelo caráter de “faz de conta” das proposições de Slade. Para o escritor os jogos como não necessariamente artísticos, mas sim naturais ao homem, e inerente às crianças, jogos que poderiam ser organizados a favor de objetivos educacionais. Já Viola organiza seus estudos em torno do próprio jogo teatral.

Na classe do primeiro ano do Ensino Médio na qual nós fizemos menos intervenções, pois todas as aulas foram ministradas pelo professor regente, e nós acompanhávamos os grupos auxiliando os alunos, conforme o direcionamento do professor, a abordagem escolhida foi em grande parte compatível com as teorias de **Slade**, pois eram necessários direcionamentos que deixassem os alunos mais a vontade para propor e criar e criar dentro de cena, queríamos que os alunos tivessem vontade de participar das aulas, tivessem prazer em realizar as atividades. Pois além dos alunos serem mais novos e mais agitados, tinha o fato das aulas de artes ocuparem o último horário de sexta-feira, ou seja, contávamos com discentes cansados pela semana de aula, afoitos para ir para casa e desinteressados.

Em um dos encontros a proposição era que os alunos se dividissem em grupos e cada grupo preparasse uma cena para ser apresentada para os colegas posteriormente, as imposições foram apenas que eles utilizassem o dia a dia escolar, no começo alguns grupos pareciam desinteressados e perdidos, mas ao decorrer da atividade com alguns direcionamentos esse cenário mudou. Inclusive eles tinham muitos questionamentos sobre as cenas, se obrigatoriamente tinha que se passar em sala de aula, se podiam criar diálogos, se poderiam fazer críticas, se poderiam utilizar cenários ou objetos. Neste exercício surgiram cenas muito interessantes, uma delas o grupo encenou sobre falas do presidente a respeito da educação e fizeram duras críticas através de representações, em outra cena eles realizaram a encenação de um acontecimento polêmico da semana escolar, uma situação de homofobia.

Com o quarto ano, turma em que nós pibidianas ministramos algumas aulas, as proposições foram mais voltadas para os jogos teatrais de Viola Spolin, onde nós podíamos deixar os alunos mais livres, direcionamentos mais amplos, mas ao mesmo tempo queríamos trazê-los de uma forma natural ao teatro, onde sim eles compreendessem que estavam atuando, não somente jogando, mas que isso fosse prazeroso. Inclusive um dos temas trabalhados foi a relação com a plateia, com os espectadores. A escolha desse tema não foi aleatória, nos foi proposto pelo professor regente que pensássemos em jogos que pudessem auxiliar nas apresentações dos trabalhos escolares dos alunos. Como citado anteriormente, o Ensino Médio no IF é realizado junto com um curso técnico, e no final do último ano os alunos precisam apresentar um projeto similar ao trabalho de conclusão de curso exigido pelas universidades. Muitos dos alunos estavam bem nervosos com o fato de terem que sozinhos apresentar algo na frente de várias pessoas, e serem avaliados por isso. Neste sentido escolhemos jogos que pudessem prepará-los para este momento. Utilizamos também técnicas teatrais de relaxamento para que eles lidassem melhor com

as pressões impostas neste último ano no colégio, como por exemplo, o já mencionado vestibular, que era motivo de grande apreensão para todos os discentes.

6 | O TEATRO COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO

Quando começamos este artigo falando sobre educação bancária, sabíamos que era necessário que não ignorássemos a realidade do ensino tradicional em sala de aula, pois era irreal discorrer sobre o ensino de teatro e da nossa experiência em sala de aula sem que dialogássemos com a educação como um todo. Em razão disto, escolhemos educadores que falassem tanto da realidade do ensino quanto da educação que almejamos, e que esses educadores se conectassem com os autores de teatro os quais escolhemos e com as proposições que pensamos para o teatro educação. No momento em que dissertamos sobre a educação libertária estávamos também idealizando uma forma da arte, mais especificadamente o teatro ser parte desse processo. Quando Freire fala sobre um ensino dialógico onde “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (1987, p.39), Spolin esta em sintonia com este pensamento descrevendo um aprendizado, em palavras da autora: “Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém”. (2006, p.3)

Encontramos no educador Alexandre Santiago da Costa, algumas proposições a respeito das perspectivas que almejamos para o teatro educação. Santiago entende que o ensino de teatro na escola tende ser pensado por um viés educacional real, que devemos pensar com a realidade a qual vivemos não a qual gostaríamos de viver, e a partir dessa realidade pensarmos novas perspectivas para o teatro educação.

Perante tais perspectivas que assolam nossa educação atual: altos índices de repetência, evasão escolar, professores mal remunerados, greves constantes da classe docente, métodos e teorias de ensino sendo impostos verticalmente, violência nas escolas, apatia das classes docente e discente, que sabemos terem raízes muito mais profundas e complexas: o que fazer? Não pretendemos uma resposta pronta, acabada, estanque e definitiva, procuramos fortalecer elementos e linguagens que neste momento nos é possível vislumbrar. Dentro dessa possibilidade, vislumbramos a Arte, o Teatro-Educação e a Ludicidade, como componentes essenciais no processo de um (re) encantamento do processo educativo. (SANTIAGO, 2004, p.3)

Visualizamos na arte uma forma de libertação, de aproximação dos alunos e professores, uma forma de expressão na qual queremos que os alunos mergulhem e possam constituir um aprendizado crítico e contextualizado com o mundo. Não nos é interessante que os alunos somente decorem biografias de grandes nomes da arte, saibam nomes de museus ou memorizem técnicas de atuação ou pintura, almejamos que esses discentes consigam relacionar esses nomes a períodos da história, entendam o viés político, social e econômico de uma obra, entendam a crítica por trás de uma peça teatral.

Faz mister, então, uma prática pedagógica que arrisque uma transgressão e uma subversão interdisciplinar que se conectem de forma complexa, com efetivos projetos com vistas a melhorar a democracia racial, econômica, política e cultural, e percebemos na ludicidade e no teatro-educação, importantes contribuições nesse sentido (SANTIAGO, 2004, p.6)

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância salientar que este estudo só foi possível graças a nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no qual tivemos a oportunidade de estar em sala de aula antes mesmo do estágio obrigatório dos últimos anos da graduação, já que o PIBID é voltado para os dois primeiros anos dos cursos de licenciaturas. Quando iniciamos este estudo relatamos sobre o sentimento de estrangeirismo em sala de aula, da sensação de deslocamento, que nós experimentávamos por não estarmos em um lugar que não era nem de professor tampouco de aluno, ao final deste estudo podemos dizer que não encontramos um lugar entre a discência e a docência, mas sim criamos um novo ambiente onde conseguíamos observar as interações e interceder quando achávamos necessário ou quando o professor regente requisitava.

No início tínhamos algumas dificuldades de comunicação com os alunos, pelo fato de não conseguirmos nos posicionarmos dentro de sala de aula. Com o decorrer das aulas, com as experiências vivenciadas e a segurança que o professor regente nos repassava, passamos a ganhar certa intimidade com o ambiente e os discentes, o que nos possibilitou uma experiência única de aprendizado por parte de nosso lugar como alunas do ensino superior que estavam naquele ambiente para vivenciar na prática o ensino escolar, e um lugar de ensino onde nós como futuras docentes tivemos a possibilidade de dar nossos primeiros passos na carreira como licenciandas em teatro.

Através desse estudo, tivemos o ensejo de estudar a realidade concreta e a prática do ensino, e vislumbrar o que enfrentaremos quando graduadas. Mais do que isso, nos fez questionar essa realidade e pensarmos em como podemos efetivamente contribuir para as mudanças necessárias às quais apontamos nesse artigo, nos fez despertar para a educação, e foi a fagulha inicial para que nos identificássemos como pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A máquina de fazer salsichas. **FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 29 set. 2009. Cotidiano, p. 1-1. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2909200903.htm>. Acesso em: 3 out. 2020.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 7º. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ALVES, Rubem. O vestibular é uma aberração. [Entrevista concedida a] Eduardo Simões. **Revista Cult**, São Paulo, 2011.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, set. 2018.

CABRAL, Biange. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 10, p. 035-044, 2018.

CARNEIRO, Roberta. Reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v. 9, ed. 2, p. 1-18, 15 out. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145/86>. Acesso em: 1 out. 2020.

COELHO, Márcia Azevedo. TEATRO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EFETIVA. **POLÊMICA**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1208-1224, maio 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>>. Acesso em: 15 out. 2020.

COSTA, Alexandre. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista da FAGED**, Bahia, ed. 9º, p. 95-108, 2004. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2815/1993>. Acesso em: 4 out. 2020.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, July 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Oct. 2020.

SARLI, C. Faltou base. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 jul. 1998. Folha Esporte, Caderno 3, p. 1

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 5. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAPÍTULO 7

CARTOONS COMO GÊNERO DE ENSINO E O TRABALHO DE TEMAS TRANSVERSAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Data de aceite: 04/01/2021

Izabel Silva Souza D'Ambrosio

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS)
Aracaju/Se
<http://lattes.cnpq.br/0834521392873229>

Luanne Michella Bispo Nascimento

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFS)
Aracaju/Se
<http://lattes.cnpq.br/3890323116696087>

Maracy Pereira

UFS/SE
Aracaju/Se
<http://lattes.cnpq.br/8239973445280480>

RESUMO: A análise do trabalho com o gênero *cartoons*, funcionou como base de estudo deste artigo. A presença deste gênero textual no Livro Didático *Conecte Keys* possui uma função não somente de abordar assuntos linguísticos mas de trabalhar aspectos culturais e Temas Transversais no Livro Didático. O universo *Cartoons*, possui uma representação visual que atrai o leitor de faixa etária jovem, público do ensino fundamental que precisa muitas vezes de estímulo para exercitar a leitura em Língua Inglesa. De acordo com os PCN (1998) e BNCC (2017), a leitura é a estratégia pela qual a Língua Estrangeira deve ser ensinada e contribuir para a leitura na Língua Materna. Ler em inglês, enriquece o conhecimento do discente, amplia sua visão de mundo colocando-o em contato

com novas realidades. Como aporte teórico foram utilizados Munakata (1997), Ramos (2014), Rama (2014), Silva (2013) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: *Cartoons*. Livro Didático. Língua Inglesa.

CARTOONS AS A TEACHING GENRE AND THE WORK OF CROSSCUTTING ISSUES IN THE TEACHING BOOK

ABSTRACT: The work analysis with cartoons genre worked as a basis for this article study. The presence of such textual genre in the textbook *Connect Keys* has a function not only of addressing language issues but also of working with cultural and Crosscutting Themes in the textbook. *Cartoons* universe has a visual representation by which attracts the young age public from elementary school that often needs encouragement to practice reading in English. According to the NCP (1998), reading is the strategy by which the foreign language should be taught and contribute to reading in the mother tongue. Reading in English enriches students' knowledge, broadens their world view by putting it in contact with new realities. As a theoretical basis were used Munakata (1997), Ramos (2014), Rama (2014), Silva (2013) and others.

KEYWORDS: *Cartoons*. Textbook. English Language.

INTRODUÇÃO

A presença de *cartoons* em Livros Didáticos, provas de vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um gênero

textual presente na educação. Fazer uma breve análise sobre os *cartoons* no livro *Conecte Keys* da Editora Saraiva (2013) na prática de leitura e abordagem de Temas Transversais é enfoque deste estudo¹. No entanto, isto nos remete anteriormente a discorrer sobre os Livros Didáticos e seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando de questões de ensino e práticas discursivas, o Livro Didático (doravante LD) é “instrumento” de transformação, transmissão, aplicação de variadas informações; discussões sobre o seu conteúdo se prolongam através dos tempos e de práticas curriculares e normativas. Nesse sentido, é significativo ressaltar que “é importante poder sentir um livro – a textura do papel, a qualidade da impressão, a natureza da encadernação. Seus aspectos físicos fornecem pistas, anotações nas margens podem revelar seu lugar na vida intelectual dos leitores (DARTON, 2010, p.57).

O Livro Didático de Língua Inglesa (doravante LI) é objeto de estudo desse artigo, com enfoque no gênero textual *Cartoons* como prática de ensino na habilidade de *reading* (leitura). Contudo, há a necessidade de analisar as discussões levantadas através das práticas escolares, programas curriculares, aspectos socioculturais, o que invariavelmente leva à associação direta entre o ensino de uma Língua Estrangeira (doravante LE) e o trabalho com questões relacionadas a leitura. Contudo, antes de se abordar sobre o LD e seus respectivos conteúdos, vale a pena fazer uma analogia ao livro, e cabe destacar segundo Martins apud Munakata (1997, p.79) que,

o livro, a palavra escrita, eram o mistério, o elemento carregado de poderes maléficos para os não-iniciados; cumpria manuseá-los com os conhecimentos exorcismatórios indispensáveis. [...] A biblioteca foi assim, desde os seus primeiros dias até aos fins da Idade Média, o que o seu nome indica etimologicamente, isto é, um *depósito de livros*, e mais o lugar onde se esconde o livro do que o lugar de onde se procura fazê-lo circular ou perpetuá-lo. (MUNAKATA, 1997, p.79)

Sendo uma minoria detentora do conhecimento, eram então os livros uma simbologia de jugo, pois, os que os dominavam e tinham acesso ao seu conteúdo, as línguas, a escrita, eram donos do poder. No processo evolutivo e com a transformação da sociedade, novos interesses e ideologias surgiram em torno do livro, assim como a indústria cultural e intelectual. Com uma conquista através dos tempos, a inclusão de uma minoria em se tornar participativa no contexto sociocultural, político, educacional ampliou a demanda de indivíduos a busca de conhecimento e participação no contexto cultural.

Inúmeras mudanças vêm ocorrendo no processo do ensino político-pedagógico resultando em uma (re)significação na abordagem na disciplina de inglês e consequentemente no LD. A organização e seleção do conteúdo é realizado através das práticas curriculares, no entanto vários questionamentos são suscitados,

1 Estudo este apresentado no Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade 2016.

[...]por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? Mexer nessa organização significa mexer com o poder. (SILVA, 2013, p.67,68.)

Não existe uma unanimidade e homogeneidade referente ao conteúdo curricular fonte de saber, de conhecimento, mas é evidente a relação de poder exercida por e nele, assim como os questionamentos elencados por Silva. Doravante o currículo, nos anos 60 e 70 era baseado na teoria tradicional cuja fonte é de base tecnicista, influenciada pela corrente Taylorista. Em oposição, surgem as teorias crítica e pós-críticas, duas vertentes de acordo com Silva (2013) que “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” preocupando-se com o currículo de uma forma subjetiva, com a cultura, identidade, o social e outros.

Com o advento da valorização da cultura inserida no processo de ensino-aprendizagem como elemento natural, a mesma vem sendo evidenciada no ensino de LI em sala de aula por auxiliar no processo formador do homem. A concepção de Cultura é ampla e variada, mas segundo Geertz apud Chartier (2002, p.59),

o conceito de cultura ao qual adiro [...] designa um conjunto de significações historicamente transmitido e inscrito em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas nestas formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu saber sobre a vida e suas atitudes diante dela.(GEERTZ, apud CHARTIER, 2002, p.59)

A concepção cultural referenciada por Geertz em Chartier (2002), é concernente de cada época, pois em cada período é vivenciado um momento histórico. Para o teórico a cultura é transmitida ao longo do tempo e se desenvolve, não desaparecendo, mas se sobrepondo aos novos valores adquiridos pelos indivíduos. Os valores, conteúdos consolidados, conceitos vivenciados pelos indivíduos de cada época ditam normas de um modo de vida que refletem na Educação. Corroborando com o referido pensamento, Nieto (2010) reflete sobre a cultura relatando que esta é transformada por diversos setores incluindo fatores históricos geográficos, sociais, religiosos que influenciam na mudança de valores, relações sócias e desta forma alterando as concepções de mundo das pessoas.

O ensino no séc. XX era baseado em uma filosofia conteudista, de com enfoque no método gramatical, de tradução, memorização, um método engessado onde não havia lugar para a subjetividade humana. Sendo assim, os LD da época eram baseados nesta ideologia, voltada para o aprendizado gramatical, com abordagem linguística e estática.

No séc. XXI, em um novo contexto, as aulas culturais possibilitam a discussão de fatores abrangentes do processo cultural, entre eles, a globalização. Com o movimento globalizante, as barreiras geográficas deixaram de existir, as trocas culturais foram

intensificadas e determinados assuntos, antes limitados e dominados por grupos sociais específicos, passaram a ser compartilhados por pessoas que não necessariamente dividem o mesmo espaço físico, o que fez com que as questões de pertencimento ganhassem um novo direcionamento, valorizando ainda mais a importância do professor de línguas ao trazer, para a sala de aula, novas dinâmicas, discussões e situações que contribuam para o processo de construção de conhecimento e formação de novos pensamentos nos discentes.

É importante destacar a inclusão da LI no Ensino Médio no PNLD, desde 2011, trazendo uma abertura para a construção de sentidos no mundo de aprendizagem dos alunos, não somente através de seus conhecimentos linguísticos, mas, principalmente, da interação com o outro.

Dentro desse contexto, o trabalho com os variados gêneros, sejam eles discursivos, textuais, literários, eles ampliam a discussões culturais cada um com sua tipologia. Dentre os gêneros textuais que suscitam a comunicação, a elaboração de discurso, expressões de pensamento, de linguagem oral e escrita levam o sujeito a elaborar através da leitura a criticidade através dos níveis de interpretação. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refere-se a importância de abordagem de diversos gêneros nas práticas de leitura, sejam eles escritos, orais e multissemióticos.

Assuntos antes não abordados em sala puderam ganhar um espaço através dos *Comics Strips* (tiras cômicas), das *Charges* (texto de humor), dos *Cartoons* (desenho animado) e vários modos da produção de Histórias em Quadrinhos (RAMOS, 2014, p.21) também encontrados nos LD e colaborando para a expressão de valores e culturas diversas.

A comunicação, seja ela oral, escrita, através de sinais, símbolos e etc., perpassa séculos no processo da evolução humana sendo responsável por diversos campos de atuação, seja ele político, social, econômico, histórico etc. e não distante disso Kleiman (2011, p.13), diz que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Ao construir este sentido, o indivíduo molda sua mente, amplia sua cultura, (re)significa sua identidade, capacitando-se para interpretar a realidade do mundo ao seu redor.

As HQs à princípio não eram um gênero textual bem aceito como prática pedagógica, porém conforme Ramos (2014, p.13) quando afirma que, “[...] os quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas. Há estímulo governamental para que sejam usados no ensino.” Corroborando com o mesmo pensamento, Rama (2014, p.65,66) atesta que “até os exames vestibulares (a Unicamp constantemente usa quadrinhos em suas questões) e o Enem se apropriaram do recurso. Nessa mesma linha de raciocínio, cabe também destacar que o Ministério de Educação e Cultura (MEC), com os Parâmetros Curriculares para jovens e adultos (2002), valoriza as *charges* com publicação em inglês como ferramenta para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos. Os PCNs (2000) e a BNCC (2017) defendem a ideia de que as LE assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto

de conhecimentos essenciais, permitindo o contato com várias culturas e propiciando uma integração num mundo global.

ANÁLISE DO MATERIAL

Trazendo à luz os pressupostos teóricos supracitados, verificou-se em termos práticos a presença constante de *Comic Strips* no Livro Didático *Conecte Keys* da disciplina de inglês da editora Saraiva. A série é composta de livro do aluno - semestral ou anual, livro do professor, caderno de competências- um para cada ano e traz questões estruturadas com base na matriz do Enem com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades exigidas e caderno de revisão foi elaborado com enfoque na revisão de conteúdos e traz uma coletânea de questões de vestibulares. O material também oferece um Livro Interativo Digital que permite a interatividade do livro didático associando o livro digital com diversos recursos pedagógicos.

O Livro do aluno está dividido em 9 unidades para cada volume (constituído de 2). Cada unidade traz temas atuais e temas transversais que conforme os PCN são “Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, por envolverem problemáticas sociais atuais e regentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial”.

Trazendo para a realidade dos alunos assuntos que sejam fundamentados nos temas transversais o Livro Didático em análise apresenta temas como *Green Energy*, *Sporting Spirit*, *Gender* e outros. Para cada assunto e texto existe a presença de uma *comic strip* ou *charge*. A existência desses gêneros no Livro Didático não é meramente ilustrativa ou de preenchimento de espaço, mas é sim fundamentada nos assuntos tratados dentro do material. Para cada unidade, existem 1 ou 2 *charges* ou tiras. Sendo assim, segue análise do material proposto.

Fundamentando o estudo em uma análise prática, na unidade 4 do livro discute-se a temática da sustentabilidade e aborda-se a efetividade da energia sustentável através do texto *Green Energy*. A proposta de estudo e reflexão sobre o Meio Ambiente.

Uma crítica é elaborada através de um *cartoon* encontrado na página 60 do referido livro que faz uma comparação entre 1960 e 2000. O mesmo personagem aparece no ano de 1960 vestido de *hippie* e cantando *The answer my friend is blowing the wind*, já em 2000 aparece tocando um violão e assobiando, contudo, ao fundo existe uma usina eólica. Cabe ao professor trazer a discussão e fazer uma análise crítica do tema transversal que gira em torno do Meio Ambiente tratado na tirinha e no texto inicial, que vem uma discussão e trazer uma consciência ambiental para o discente.

Com a institucionalização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento normativo para as instituições de ensino e obrigatório para elaboração dos currículos escolares, é preciso problematizar suas proposituras. A BNCC (2017) traz normatividade para

aprendizagens imprescindíveis no desenvolvimento cognitivo, social e cultural do discente ao longo da Educação Básica, sendo comprometida com a educação integral do indivíduo, visando “[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea [...]” (BRASIL, 2017, p.9).

Considerando a relevância em abordar temas da atualidade que interferem na vida humana local ou globalmente, é preciso incorporar essas temáticas aos currículos e às propostas pedagógicas:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919) [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p.19-20).

Assim, cabe ao sistema de ensino contemplar temáticas relacionadas ao desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) nas habilidades e competências de todos os componentes curriculares contextualizadamente.

Em outra temática trabalhada na unidade 5 com o tema *Sporting Spirit*, é tratado o tema transversal que gira em torno da Saúde. Os textos abordam sobre esportes não usuais, esporte conhecido como o *Tennis* e mesmo tendo sido impresso no Brasil em 2013 já trouxe em um texto da *cbbssort.com* o assunto referente aos Jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro e a candidatura do Brasil para os Jogos Olímpicos. Esta unidade apresenta 2 *cartoons*. Um, exibe a figura de uma corredora com um cigarro na mão e completamente sem fôlego dizendo que realmente precisa parar de fumar. A outra, em um tom humorístico mostra em 11 quadrinhos um dia de uma criança assistindo aos jogos olímpicos pela televisão. Vários esportes são assistidos por ela que ao final de assistir tantos esportes se mostra exausta como se houvesse praticado algum deles.

Diante do exposto, a análise de leitura e discussão se configura realmente eficaz se abordada corretamente em sala de aula e não deixe de ser somente um assunto trazido pelo Livro Didático sem função pedagógica. Cabe esclarecer, a importância que o professor exerce na dinâmica de sala de aula e as diretrizes que traça para explorar as temáticas.

A Educação Física, componente curricular importante no desenvolvimento do jovem é temática que propõe transformação e (re)significação do aprendiz sendo importante para a reflexão sobre a cultura corporal. Para cada discussão e nova temática tratada em sala de aula, o aluno enriquece o seu cabedal de conhecimento, troca informação com os

colegas, aumenta a sua bagagem cultural e pode dessa maneira (re) significar a sua visão de mundo. O que anteriormente não era sabido, pode ter sido aprendido; e uma opinião antes defendida, através do contato com o outro, possa expandir o pensamento do leitor e agregar novo valor à ela.

A BNCC(2017), explora no componente Educação Física (EF), e a importância da associação de práticas esportivas como precedente a práticas culturais que levarão o indivíduo a transformar o corpo através da vida e da sociedade. O Autoconhecimento e autocuidado como práticas transformativas que (BNCC,2017).

Outra unidade, a 8, com o tema, *Family*, suscita a temática transversal de Gênero. A lição traz textos que mostra a formação de diferentes famílias na atualidade, pais que se divorciam e questões de discriminação. Essa unidade traz 6 *cartoons* que exprimem humor e crítica através das imagens e textos. Um deles com a imagem do pai e filho sentados em baixo de uma árvore, e atrás do menino uma fila enorme de senhores e senhoras. O *cartoon* diz: “Obrigada pelas separações, divórcios e novos casamentos, eu tenho 20 avós” (*Conecte Keys*, 2011, p.104. Tradução nossa)². Ou seja, devido ao grande número de vezes que seu pai se separou e constituiu novas famílias trouxe para a criança 20 avós. Trata-se ao mesmo tempo de uma crítica humorística em torno da família que se constitui de maneira diferente nos dias atuais e uma análise do contexto social e familiar da atualidade.

Além deste aspecto relatado no LD referente a família, existem outras observações que são importantes ressaltar que envolvem disputas e julgamentos e têm dificultado a relação com as famílias, especialmente quando se busca impor “o melhor para o aluno”, baseando-se em julgamentos atravessados por valores religiosos, estéticos e relativos ao gênero, que revelam preconceitos com base em percepções diferentes. É importante pontuar que uma postura de abertura e colaboração pode ser mantida mesmo em situação de discordância dos pais com a escola.

As atividades são passíveis de questionamentos e ajustes, mas cabe lembrar que a escola não é uma extensão da família, tampouco uma concorrente dela. A escola é o primeiro ambiente em que a criança conviverá com adultos fora do núcleo familiar, terá contato com os pares, com novas ideias e se socializará.

A discussão sobre a temática família, constitui de rico debate, especialmente se pensarmos em importantes aprendizagens, que são a vida em sociedade, o respeito e o diálogo em torno das diferenças e a superação de preconceitos de gênero e de variedades linguísticas, sociais e religiosas, entre outras. Para isso, faz-se necessário (re)pensar concepções e práticas próprias e institucionais, de forma que os esforços de aproximação sejam sempre mais potentes e desejados do que os receios e afastamentos em relação àquilo que nos é divergente.

Enfim, a função do Livro Didático de inglês em análise deste trabalho é muito maior do que simplesmente trazer aspectos gramaticais, conhecimento linguístico, mas sim o de

2 No Original: “Thanks to separations, divorces and remarriages, I’ve got 20 grandparents.” (*Conecte Keys*, 2011, p.104)

tornar significativo e inserir o alunos dentro de assuntos que estão relacionados a realidade de mundo dos alunos através das práticas extraídas do conteúdo. Os aspectos culturais presentes promovem reflexão e a possibilidade de desenvolvimento de reflexão crítica contribuindo para o desenvolvimento e crescimento do aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Papel que os gêneros textuais podem exercer em um livro ou material didático deve ser proveitoso para promover um “bom debate e um maior aprofundamento do uso” (RAMA, 2014, p.66) da LE e também contribuir para o aprendizado da Língua Materna (LM). Os PCN (Brasil, 1998), no que se refere ao ensino de LE, ressalta que, o ensino de LE deve ser proporcionado de tal forma que possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem da LM, levando-se em consideração o estabelecimento de um ensino contextualizado, que privilegie o conhecimento prévio do aluno e que discuta assuntos relacionados à Cultura. Sendo assim, o repertório de leitura dos alunos é ampliado e conforme mencionado anteriormente, sua visão de mundo expandida e consequentemente o ensino de LE como ponte de auxílio ao ensino de LM.

Outro esclarecimento, faz jus ao aprendizado do conteúdo linguístico, os aspectos culturais inseridos nas histórias e as discussões advindas da prática da leitura.

O processo educativo oportuniza o vislumbre de uma mudança social através da tarefa essencial de conscientização que envolve ações para o desvelamento da realidade, decodificação do mundo e da inserção nele. O homem estaria condicionado a engajar-se com à realidade ao assumir compromisso verdadeiro ligado à solidariedade e não aos bens materiais (FREIRE, 1997).

Para alcançarmos essa perspectiva educacional, é necessário realizar questionamentos sobre as ausências do respeito aos hábitos, costumes e diferenças, bem como promover o diálogo entre saberes e fazeres outros, para que haja a construção de projetos societários que sejam condizentes com as peculiaridades dos grupos envolvidos no processo educativo. Inserido neste contexto está a leitura, habilidade que aproxima o leitor do conhecimento e oportuniza a expansão e expressão do saber.

A aproximação e a dialogicidade entre as partes envolvidas nessa relação podem permitir o desenvolvimento de práticas colaborativas que auxiliam no diagnóstico de problemáticas, desenhando atividades mais inclusivas e elucidativas, com contribuições significativas para a ampliação dos projetos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASÍLIA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRANCO, Emerson Pereira, ROYER, Marcia Regina, BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances**: estudos sobre Educação. São Paulo, v. 29, n. 1, p.185-203, jan./abr., 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança?** 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

DARTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 14.ed., Campinas, SP. Pontes Editores, 2011.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs). **Hipertexto e Gêneros Textuais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

NIETO, Sonia. **Language, culture, and teaching: Critical perspectives**. Routledge, 2010.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **A Leitura dos Quadrinhos**. 2ªed, 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**.3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CAPÍTULO 8

A PRESENÇA DA LITERATURA INDÍGENA NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES E DIRIGENTES ESCOLARES

Data de aceite: 04/01/2021

Débora Vieira Marialves

Universidade Federal do Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/3615906588769452>

Paulo Roberto de Souza Freitas

Universidade Federal do Amazonas
Doutorando na Universidade Nacional de
Rosário
Argentina
<http://lattes.cnpq.br/8703507492332863>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar dados pesquisados durante os trabalhos de Iniciação Científica na Universidade Federal do Amazonas sobre o ensino da literatura nas escolas da Zona Leste de Manaus focando particularmente sobre o emprego da literatura de autoria indígena. Trata-se de uma pesquisa quantitativa que revela dados importantes relativos à formação acadêmica dos professores e sua relação com o futuro dos estudantes no que diz respeito à relação entre os povos indígenas e a população urbana. O aporte teórico-metodológico interpretativo fez-se fundamentado na Análise do Discurso, conforme a abordagem de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e Michel Foucault. O presente estudo pretende contribuir para o enriquecimento das discussões acadêmicas sobre o tema, pois revelou um processo de silenciamento da voz dos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura indígena; formação acadêmica; Análise do Discurso;

Manaus.

ABSTRACT: This article aims to present data researched during the scientific initiation work at the Federal University of Amazonas on the teaching of literature in schools in the East Zone of Manaus focusing particularly on the use of literature authored indigenous. This is a quantitative research that reveals important data related to the academic education of teachers and their relationship with the future of students about the relationship between indigenous peoples and the urban population. The theoretical-methodological interpretative contribution was based on discourse analysis, according to the approach of Michel Pêcheux, Eni Orlandi and Michel Foucault. The present study aims to contribute to the enrichment of academic discussions on the subject, as it revealed a process of silencing the voice of indigenous peoples.

KEYWORDS: Indigenous literature; academic background; Discourse Analysis; Manaus.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende questionar, a partir de dados coletados em pesquisa de campo, nas escolas da zona leste de Manaus, a ausência de textos literários que contemplem a presença de autores indígenas nas salas de aula do ensino fundamental e médio. Sendo o Estado do Amazonas, o que possui a maior população indígena do país, nos questionou o pouco envolvimento dos estudantes com a

questão indígena. Por entendermos que uma causa possível seria a ausência de maiores informações dadas no ambiente escolar, nos dispusemos a investigar o que impede que jovens e adolescentes conheçam mais de perto a cultura indígena manifestada em obras de autores indígenas. Neste artigo apresentaremos dados relativos à formação acadêmica de professores e dirigentes das escolas no que tange à formação recebida sobre a literatura de autoria indígena.

Atualmente são mais de 225 etnias, ou sociedades indígenas no Brasil com 180 línguas e dialetos distintos. Esses grupos estão espalhados em praticamente todo o território nacional, sendo a região Norte a que possui o maior número de índios, em especial o estado do Amazonas – 17% do total. Algumas tribos são isoladas, não havendo muitas informações sobre elas, conforme dados da Fundação Nacional do Índio- FUNAI.

A Educação escolar indígena é alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade. A Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatória a inserção da temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas nos currículos das escolas brasileiras.

Além disso, o processo de instauração dos indígenas no território brasileiro é compreendido a partir das teorias que discutem a ocupação do continente americano. Segundo algumas pesquisas, sobre a pré-história da América os primeiros grupos humanos que aqui chegaram eram provavelmente oriundos de regiões da Ásia e da Oceania. Com o passar dos séculos, essas populações pré-históricas se espalharam pela América e, consequentemente, deram origem a uma infinidade de civilizações e culturas.

É relevante ressaltar que este artigo é uma linha do projeto de pesquisa realizado no período 2018/19, no programa de iniciação científica – Pibic: *Literatura indígena e sua relação com professores e dirigentes escolares da zona leste de Manaus*, dirigido pelo professor Mestre Paulo Roberto de Souza Freitas.

2 | O POVO INDÍGENA

Antes do descobrimento do Brasil, o território já era habitado por povos nativos, nesse caso, os índios. Ao analisar a linha do tempo na história é notório que os indígenas têm sido alvo de múltiplas imagens e considerações por parte dos homens “brancos” e são marcados excessivamente por preconceitos e ignorância. Com a chegada dos portugueses e europeus que aqui se alojaram, os nativos foram objetos de diferentes conceituações e críticas quanto as suas características, as capacidades, comportamentos e a natureza humana e espirituais.

Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como “os brancos” concebem a

A sociedade brasileira, majoritariamente, penetrada pela visão preconceituosa da história e das culturas, continua declarando os povos indígenas como cultura inferior, cuja compreensão é a de que sejam assimilados pela cultura global. Estes povos encaram um duplo desafio: lutar pela sua identidade e pela conquista de direitos e de cidadania nacional.

As diferenças e os preconceitos são fatores que geram ignorância sobre o mundo indígena, e, suas principais causas precisam ser rapidamente superadas. Um mundo que se define como moderno e civilizado não pode aceitar coexistir com a ausência de democracia racial, cultural e política.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que não há uma única forma de entender o desenvolvimento da literatura, ela é fruto das inúmeras formas de expressão do sujeito que escreve, do método adotado, das suas histórias, percepções, leituras, escolhas, motivações e outros acontecimentos.

A literatura faz parte do grupo de linguagens que não pode faltar na formação do indivíduo, assim como a comida, a roupa ou qualquer outra utilidade importante para a sobrevivência, pois ela tem a capacidade de mexer com o psicológico, com as emoções e até com a formação de opiniões.

O que é a literatura? O conceito de literatura parece estar implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição, mas para Reyes, em sua análise, esta não é apenas uma arte do bem escrever, do estético, do belo, destaca que ela é a forma mais completa de expressar o homem enquanto sujeito social de uma comunidade.

A literatura não é uma atividade de adorno, mas a expressão mais completa do homem. Todas as demais expressões referem-se ao homem como especialista de alguma atividade singular. Só a literatura exprime o homem como homem, sem distinção nem qualificação alguma. Não há caminho mais direto para os povos se entenderem e se conhecerem entre si, como esta concepção do mundo manifestada nas letras (REYES, Apud. SODRÉ, Werneck, 1976, pg. 9).

Nota-se que o autor compreende que o desenvolvimento literário de uma sociedade, não pode ser explicado sem considerar as condições do meio e do tempo em que vive o sujeito submetido às relações de trabalho, da cultura, do regime político, da família, da religião, das relações histórias e sociais.

A partir de posições como esta de Reyes que entendemos necessário valorizar a literatura de autorias indígena, para que no futuro, as atuais gerações estudantis não se tornem alheias e desconheçam a cultura indígena existente nas proximidades de Manaus e nos distantes rios amazônicos. Trata-se do reconhecimento de uma identidade nacional que foi formada a partir da presença do negro, do índio e do branco. A cultura negra atualmente

se faz reconhecer e representar em todos os espaços da cultura nacional, na música, na culinária, nas danças, na literatura e na arte em geral. A cultura indígena ainda busca um espaço para se fazer representar, é vista como alheia ao todo da nação brasileira. Stuart Hall nos alerta sobre esta questão ao dizer que:

As cultural nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2011, p. 51)

A história da nação brasileira ainda é devedora da participação dos povos indígenas, enquanto sujeitos do próprio discurso, na construção de uma identidade nacional. Suas histórias foram contadas pelo branco que se apropriou da sua memória e imaginação e se fez autor.

4 | NA ANÁLISE DO DISCURSO

Tendo como base a Análise do Discurso Francesa, proposta por Michel Pêcheux, que é considerado o iniciador do movimento da análise do discurso na França, e Eni Orlandi, que o introduziu no Brasil, surge a proposta que toma como ponto de partida três regiões do saber: a linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso.

Na linguística, para Pêcheux o conceito da linguística como sintaxe e semântica não daria conta de explicar o discurso isso porque ele defende que é a ideologia que produz no sujeito seu discurso. Sendo assim, a estrutura linguística seria incapaz de explicar um discurso, porque ele afirma que o sujeito que vive numa sociedade obviamente este é assujeitado pelas condições sociais e históricas desta sociedade, logo, todo seu dizer, sua linguagem seu discurso são constituídos por essa específica conjuntura social.

No materialismo histórico, Michel Pêcheux toma como base os trabalhos de Karl Marx e Friedrich Engels porque esses pensadores falam que o indivíduo revela-se pelas condições da sociedade em que vive, das relações de trabalho, da cultura, regime político, família, religião, das relações histórias e sociais. Pêcheux faz uso dos conceitos desses teóricos para dizer que são essas relações que determinam todo o dizer, linguagem e discurso de um sujeito.

Na teoria do discurso, depois desses estudos, Pêcheux passou a estudar e compreender que em uma sociedade o sujeito fala a partir de uma posição ligada as condições que o representam na linguagem que vem das suas formações discursivas, das suas conjunturas sociais, desse modo, o sujeito não percebe que ao produzir discurso este está ligado aos efeitos ideológicos e das condições sociais e históricas de onde está inserido. O discurso, por sua vez, funciona como um lugar de mediação, uma vez que é nele que são produzidos sentidos.

Segundo Pêcheux, a ideologia é trabalhada na vertente de Althusser, em sua releitura de Marx.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado 'queiram dizer o que realmente dizem' e que mascarem, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, pg 160).

O efeito ideológico se dá, então, num funcionamento da nitidez da linguagem e do sentido, funciona como se estivessem sempre lá, como se não fosse fruto de um processo discursivo que o sustenta.

Eni Orlandi, que também estuda a Análise do Discurso e toma como base os estudos de Pêcheux, afirma:

E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (ORLANDI, 2001, pg. 15)

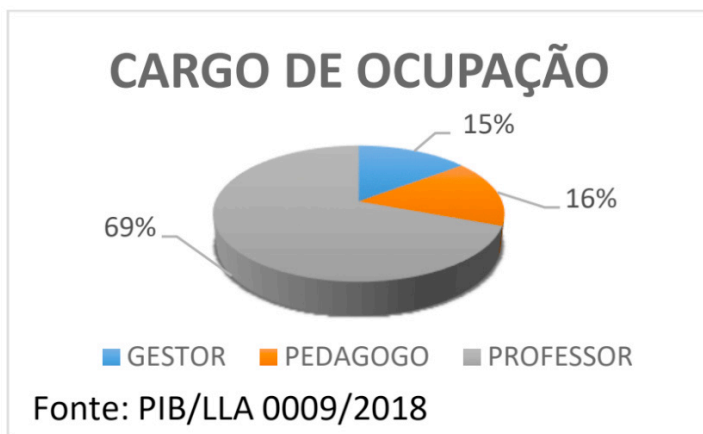
Segundo Eni Orlandi o real da língua não é da mesma ordem do real da história. E a noção fundamental em AD (a de discurso) emerge a partir do momento em que a língua e a história se trespassam, produzindo “a forma material (não abstrata como a da linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos” (Orlandi, 2009, p. 19). A análise contextual da estrutura discursiva é constituída pela linguística junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. Ou seja, influenciadas pelo contexto político-social em que o autor está inserido.

5 | METODOLOGIA

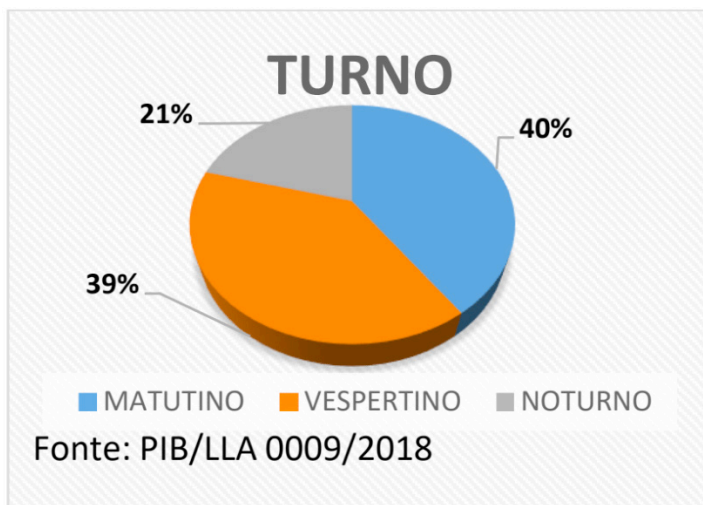
O desenvolvimento deste artigo encaixa-se numa abordagem qualiquantitativa ou mista, pois ocorre “uma união de informações qualitativas com informações quantitativas” (ALVARENGA, 2012, p. 11). Os dados obtidos foram, primeiramente, explorados de maneira subjetiva abordando o olhar dos professores e dirigentes para com a literatura indígena e, após transcritos, de modo objetivo em dados quantitativos, por meio de gráficos, comprovando os resultados alcançados. No que se refere à forma de estudo da pesquisa, ela é do tipo descritiva, pois o estudo foi analisado, registrado e interpretado para o resultado final sem qualquer interferência dos pesquisadores.

6 | PERFIL DOS ENTREVISTADOS

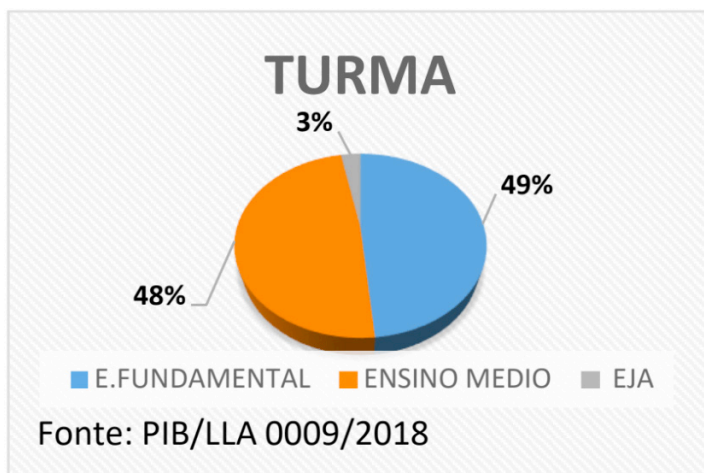
As três primeiras perguntas tinham por objetivo sondar o perfil dos entrevistados e definir a função exercida, o turno que trabalham e o nível de ensino em que atuam.



Dos entrevistados 15% foram gestores, 16% pedagogos e 69% professores.



Dos entrevistados 40% atuam no turno matutino, 39% no turno vespertino e 21% no turno noturno.



Dos entrevistados 49% trabalham com o ensino fundamental, 48% com o ensino médio e 3% com Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Estes dados nos ajudaram a definir alguns parâmetros, pois a função do gestor é diferente da função do pedagogo e do professor. Na escola, todos respondem a um mesmo comando que são as determinações da Secretaria de Educação que por sua vez responde a determinações emanadas do governo estadual e federal.

A diferença de turno também é um fator importante, os alunos do turno matutino possuem uma condição de vida diferente dos alunos do turno vespertino e noturno. Este fato se reflete nas condições de aprendizagem e de interação com a vida da escola. Para o profissional que atua é sempre pedido que tenha um olhar diferenciado e uma metodologia adequada a cada turno de ensino.

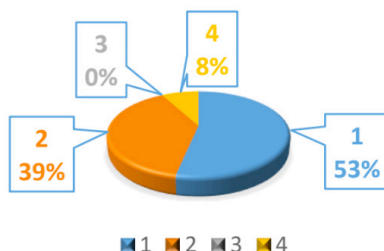
Os níveis de ensino se atrelam à faixa etária dos alunos. Sem dúvida também este fator gera diferentes metodologias e cobra do profissional respostas adequadas.

7 | RESULTADO DOS DADOS COLETADOS

Os dados coletados durante a realização deste estudo foram tabulados em planilhas do programa Microsoft Excel para que pudessem ser analisados e através dos resultados obtidos na aplicação do questionário em 11 escolas públicas da Zona Leste de Manaus, indicados na estatística com valores percentuais do número das respostas dos gestores, pedagogos e professores. As análises dos resultados serão apresentadas na sequência.

Na questão 1 foi perguntado: durante a formação acadêmica, quantos lhe foi fornecido de literatura indígena do Amazonas; as respostas eram objetivas. Os resultados obtidos estão no gráfico abaixo.

1º) DURANTE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, QUANTOS LHE FOI FORNECIDO DE LITERATURA INDÍGENA DO AMAZONAS?

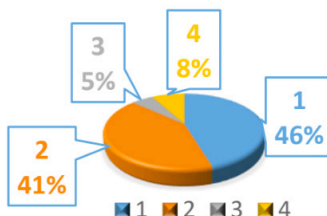


Fonte: PIB/LLA 0009/2018

Observa-se que a maioria dos entrevistados 53% não tiveram absolutamente nada de fornecimentos na sua formação acadêmica sobre a literatura indígena; 39% disseram que lhe foi fornecido muito pouco e 8% não quiseram responder. De acordo com o resultado, é preciso rever a metodologia desse ensino, buscar um recurso para desenvolver atividades que direcionem o aluno à exploração, observação, reflexão e interpretação do assunto de literatura indígena, para superar e sanar essa falta de fornecimento de conteúdo.

Na questão 2 foi perguntado: durante a formação pós-universitária, quantas oportunidades tiveram de conhecer a literatura de autoria indígena; as respostas eram objetivas. Os resultados obtidos estão no gráfico abaixo.

2º) DURANTE SUA FORMAÇÃO PÓS UNIVERSITÁRIO, QUANTAS OPORTUNIDADES VOCÊ TEVE DE CONHECER A LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA?



Fonte: PIB/LLA 0009/2018

Observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa 46% não tiveram a oportunidade de conhecer a literatura de autoria indígena na sua formação pós-universitária;

41% disseram que tiveram muito pouca oportunidade de conhecer e apenas 5% afirmaram que tiveram bastante oportunidade de conhecer a literatura de autoria indígena e 8% não responderam. Considerando os valores obtidos nos resultados, os entrevistados tiveram uma melhor visão do assunto, mas ainda têm muito a melhorar.

Na questão 3 foi perguntado: se em outros ambientes sociais houve oportunidade para o conhecimento da literatura de autoria indígena; as respostas eram objetivas. Os resultados obtidos estão no gráfico abaixo.



Observa-se que a minoria dos participantes 25% teve oportunidade de conhecer a literatura de autoria indígena em outros ambientes sociais que não fosse a universidade e 67% não tiveram a mesma oportunidade e 8% não quiseram responder. É importante que os entrevistados tivessem essa oportunidade para que tenham a compreensão que esse assunto deveria ser discutido também em outros ambientes que não fosse apenas escolar.

8 | ANÁLISE DOS DADOS

O que os dados revelam? Poderíamos nos ater aos dados pura e simplesmente, mas não é isso que nos interessa. Nos interessa o discurso que os números revelam. A Lei nº 11.645/2008, que trata da inserção da temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas nos currículos das escolas brasileiras existe, desde 2008, mas 12 anos depois ainda não se tornou uma realidade, pelo contrário, o que vimos nos dados da questão de número 1, foi que os profissionais das escolas: pedagogos, gestores e professores não receberam formação que os preparasse para trabalhar com a questão indígena.

Quando 53% dos entrevistados afirmam na primeira pergunta que não tiveram absolutamente nada de fornecimento desse conhecimento na sua formação acadêmica, e na pergunta seguinte responderam que 46% não tiveram a oportunidade de conhecer a

literatura de autoria indígena na sua formação pós-universitária. Esses dados demonstram que ainda existe uma lacuna nas universidades, as quais não abriram espaço para que essa literatura fizesse parte do meio acadêmico nos cursos de licenciaturas, e o quanto ela é silenciada. Foucault (2001, p.36), nos adverte que a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso, ou seja, a não inserção nas grades curriculares de disciplinas que contemplem a causa indígena, interessa a quem? E mais adiante ele diz: “existe um jogo no qual as regras são permanentemente reatualizadas”. E conclui o pensamento dizendo que o controle se dá por meio da disciplina que fixa os limites de uma identidade.

O tempo passou, mas o indígena de 1500 e o de 2020, ainda são os mesmos, a identidade revelada nos livros permanece igual, ele vive na mata, se alimenta de frutas, caça e pesca. E o indígena intelectual que faz faculdade, faz mestrado, doutorado e tem conhecimento acadêmico, quando ele aparece? Onde está o romancista indígena que escreve e revela o seu povo por meio da imaginação criativa? Existe um jogo no qual as regras são permanentemente reatualizadas e neste jogo não há espaço para mudanças. As leis existem, mas as regras são as mesmas.

Diante de um quadro como esse revelado no parágrafo anterior, podemos entender melhor as palavras de Pêcheux quando diz que é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., ou seja, a ideologia também nos faz entender o que é um indígena. Este não é um caso brasileiro, as sociedades se deixam conduzir ideologicamente pelo discurso dominante, sem se dar conta de que existe por trás deste um processo lento de apagamento das marcas culturais dos povos, há um controle.

Na pergunta de número três, 25% dos participantes asseguram que tiveram oportunidade de conhecer a literatura de autoria indígena em outros ambientes sociais que não fosse a universidade, mas 67% não tiveram a mesma oportunidade, ocasionando uma baixa leitura da literatura de autoria indígena. Não se trata apenas de uma questão escolar, a sociedade envolvente está distante desta questão, pois, ao longo de seu processo educacional não teve contato com obras que pudessem revelar este pedaço tão importante da formação cultural do povo brasileiro.

A nação prescinde de uma memória, ela é parte integrante da identidade de um povo, como nos disse Hall. Percebe-se a necessidade de integrar a literatura indígena com a sociedade envolvente para que ela possa ser reconhecida pelo seu significado e utilidade. O imaginário dos povos indígenas não pode ser excluído, bem como sua memória, eles demandam espaço nos meios culturais para se fazer representar.

O sujeito estatal, detentor de um discurso poderoso, representado nas escolas pelo corpo diretivo, tem força suficiente para construir ideologicamente uma imagem de índio que não condiz com a realidade. A literatura como instrumento de interação sociocultural pode preencher este espaço, mas precisa sair do limbo para ser conhecida e isto passa pela formação acadêmica dos futuros gestores, técnicos educacionais e professores.

Quebrar estes paradigmas não é uma tarefa fácil, depende de luta e de sujeitos capazes de assumir um novo discurso em prol da mudança.

Esses resultados nos levam a questionar o sujeito estatal para que as regras sejam mudadas e para que o conceito de nação não seja o do branco dominador. A voz do indígena deveria ser ouvida para que sua memória não seja esquecida e silenciada. Leis existem, mas para que elas de fato atuem na vida social é necessário reconhecer o valor cultural da produção intelectual dos sujeitos indígenas.

Como nos disse Reyes, “Não há caminho mais direto para os povos se entenderem e se conhecerem entre si, como esta concepção do mundo manifestada nas letras”. A literatura é isso, um meio direto para que a nação se construa sem deixar de lado um pedaço fundamental de sua constituição, para que os vários segmentos da sociedade se conheçam.

O estudante enquanto sujeito da própria aprendizagem percebe que é importante o conhecimento desta literatura, apesar da pouca informação que lhe é dada. Imaginemos uma sociedade onde esta posição fosse diferente, certamente teríamos mais apoio, e menos destruição dos valores emanadas pelas culturas indígenas. Se contássemos com Políticas Públicas Educacionais voltadas para o incentivo à produção e distribuição de obras produzidas nos mais diversos gêneros literários por autores originários da cultura indígena brasileira, quebraríamos o estereótipo de que só quem sabe produzir literatura é o não-índio. Dessa forma, estaríamos contribuindo para sanar as diferenças e construindo um novo pacto social onde a sociabilidade humana entre indígenas e não-indígenas fosse pensada em termos de futuro sem preconceitos e discriminações.

O sujeito se faz representar pelo discurso, a literatura é isso, uma forma de representação do sujeito, como disse Reyes “só a literatura exprime o homem como homem, sem distinção nem qualificação alguma”. Os dados demonstraram que estamos no caminho certo, a integração entre os povos indígenas e não-indígenas pode ser melhorada com o emprego de uma ferramenta simples e fácil, depende de políticas públicas que incentivem estudos nas universidades que contemplem a literatura dos povos indígenas do Amazonas e que disciplinas sejam inseridas nas grades curriculares das universidades.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura indígena pela riqueza que contém deveria ser reconhecida com potencialidade e ser inserida na formação dos professores, gestores e técnicos educacionais. Por se tratar de um assunto pouco explorado aqui no estado do Amazonas e, digamos que, no restante do país, somos movidos a acreditar que este trabalho tem muito a contribuir para que outros possam avançar, pois ao se tratar de população indígena, muito se ouve falar, porém, pouquíssimos são os documentos ou trabalhos acadêmicos registrados discutindo esse tema.

Com o objetivo de contribuir com a sociedade de um modo geral, o trabalho desenvolvido, voltado a literatura de autoria indígena. Revela para academia a oportunidade de se repensar, para contemplar a literatura indígena, não como adorno e manifestação folclórica, mas como entende Reys, “A literatura é o desenvolvimento das forças intelectuais todas de um povo: é o complexo de suas luzes e civilização: é a expressão do grau de ciência que ele possui: é a reunião de tudo quanto exprime a imaginação e o raciocínio pela linguagem e pelos escritos”.

No Amazonas, reflexões como essa têm importância por contribuir com o caráter coletivo e ampliação do espaço de circulação da literatura de autoria indígena, são reflexões destinadas a entender o atual cenário de uma literatura que sofre para ser reconhecida, pois sabemos que esse reconhecimento está submetido a tensões diversas, nas universidades, nas escolas e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação Qualitativa e Quantitativa**. 2 ed. Assunción, 2012.

DEZERTO, F. B. **Sujeito e sentido**: uma reflexão teórica. Revista Icarahy, ed. 04, out. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo : Edições Loyola, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

Literatura dos Povos Indígenas. <http://astrolabio.org.br/literatura-dos-povos-indigenas>. Acesso em 11/04/2019 as 8:49.

Literatura Indígena. <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>. Acesso em 10/04/2019 as 22:35.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD;

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: SP: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**: seus Fundamentos Econômicos. São Paulo: Edições Cultura Brasileira S/A, 1976.

AS FRONTEIRAS E O LOBATO: UM EXERCÍCIO DE ÉTICA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Alexsandra Moreira de Castro

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/3724246970308270>

José de Sousa Miguel Lopes

Professor no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Belo Horizonte – MG
<http://lattes.cnpq.br/0369885239832659>

RESUMO: Este texto, fruto de reflexões oriundas com a disciplina “Fronteiras do pensamento”, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, procura colocar em diálogo a Educação com algumas considerações de vários autores, dos muitos ramos do conhecimento. Esse diálogo se faz mediado por ensinamentos presentes em o *Sítio do Picapau Amarelo*, obra prima de Monteiro Lobato. Assim, o próprio Sítio, Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Narizinho, Emília, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Cuca e Saci Pererê entram em cena para que as considerações sobre relações de poder, democracia, decolonialidade, igualdade de direitos, respeito, necessidade de mudança para

um mundo melhor, racionalidade e vergonha, ciência do humano e da humana e o bem e o mal possam ser acolhidas e debatidas na formação docente. Por fim, a Ética também é convidada para esse colóquio, a fim de que seja aberta a possibilidade do ensino de melhores condutas, para que crianças, adolescentes e adultos/as possam melhor viver no Planeta Terra, em bases de fraternidade, solidariedade e respeito mútuo.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteiras do pensamento; Educação; Formação docente; *Sítio do Picapau Amarelo*; Ética.

FRONIERIERS AND LOBATO: AN EXERCISE IN ETHICS

ABSTRACT: This text, result of reflections from the discipline “Borders of thought”, from the *Stricto Sensu* Master Course in Education, from the Faculty of Education of the University of the State of Minas Gerais, seeks to put Education in dialogue with some considerations of several authors, from the many branches of knowledge. This dialogue is mediated by teachings present in *Sítio do Picapau Amarelo* (Yellow Woodpecker’s Farm), Monteiro Lobato’s masterpiece. Thus, the farm itself, Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Narizinho, Emília, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Cuca and Saci Pererê enter the scene so that considerations about power relations, democracy, decoloniality, equality of rights, respect, need for change for a better world, rationality and shame, science of human and good and evil can be welcomed and debated. Finally, Ethics is also invited to this colloquium, in order to open the possibility of teaching better conduct is, so that children, teenagers and adults

can live better on Planet Earth, based on fraternity, solidarity and mutual respect.

KEYWORDS: Borders of thought. Education. Monteiro Lobato. Sítio do Picapau Amarelo. Ethics.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de reflexões advindas com a Disciplina “Fronteiras do Pensamento”, no 2º semestre de 2019, no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Com o objetivo de a Educação dialogar com vários ramos do conhecimento (Filosofia, Psicologia, História, Ciência Política, Sociologia, Tecnologia e Artes), a disciplina discutiu a hegemonia, o poder e a formação humana; a predominância no campo da Educação da filosofia idealista, ocidentalizada e etnocêntrica; a consequente e necessária visão decolonial (desafio educativo urgente para países periféricos como o Brasil); a desigual distribuição de poder e a política, que interferem no campo da Educação, notadamente nas diretrizes curriculares, alimentando discriminações, violência física e até mesmo a morte, seja no interior da própria escola seja em suas proximidades; algumas questões de gênero e algumas interfaces com o racismo e, portanto, a imperiosa desconstrução dos mitos da democracia racial e da hegemonia da branquitude, com o convite para a luta antirracista nas universidades brasileiras; as novas tecnologias e os estudos de vigilância de corpos e de mentes, que apontam para novas formas de resistência dos/as vigiados/as, que somos quase a humanidade inteira; a colonização epistêmica (procurando responder por que a Ciência é masculina e por que o pensamento hegemônico do Norte desqualifica as Ciências feitas no Sul) e as pesquisas em Educação; e, por fim, a arte e a hegemonia ocidental a partir do cinema (o fenômeno hollywoodiano e a sua indispensável desconstrução).

Mas, por que o diálogo nas fronteiras com esses ramos do conhecimento, com a Educação, com a formação docente e com a Ética?

Em seu sentido literal, fronteira pode ser entendida como demarcação; é o que define o território de um país (ou a sua base física) ou de uma região/faixa, conferindo-lhe soberania interna e externa, isto é, autonomia diante dos outros Estados, em suas relações internacionais, já que, em tese, entre os Estados não há relação de subordinação nem dependência e, sim, igualdade. Na prática, essa igualdade é uma falácia, senão não haveria guerras e não seria necessária a discussão sobre a hegemonia epistêmica, por exemplo. Em outras palavras, fronteira é o que separa um país de outro país ou de outros países ou, ainda, é o que separa uma região/faixa de outras regiões/faixas. Já limite (intimamente ligado à demarcação) é uma linha imaginária, por assim dizer, que determina/indica uma extensão espacial ou que separa duas ou mais extensões. Fronteira, desse modo, implica em demarcação. Pergunta-se: seria essa demarcação natural, advinda de divisões geológicas, geográficas? Ou seria geométrica, portanto determinada/fixada por atividade

humana? Lembremo-nos de como as fronteiras africanas foram criadas e impostas pelos Colonizadores; lembremo-nos de como os mapas dos territórios foram e são desenhados. Demarcação, por sua vez, implica em proteção, pelo menos é o que a História, ao longo dos tempos, mostra. Ressalte-se que essa proteção pode ir desde o acompanhamento burocrático da saída de pessoas de um território à entrada dessas mesmas pessoas em outro território até a criação de muros e à implantação de guerras que salvaguardariam o território. Pergunta-se: salvaguardar quem de quem ou do quê?

Já o pensamento é a faculdade inerente aos homens (às mulheres também?), elemento que nos distingue dos animais irracionais. É o resultado do pensar, que está intimamente ligado a um processo de raciocínio lógico e à capacidade de julgamento. É pelo pensar que apreendemos o conteúdo de um determinado objeto ou situação e formamos ideias e opiniões.

Segundo Badiou (filósofo, dramaturgo e romancista francês nascido no Marrocos), a ideia é o resultado, a ligação entre o que ficou convencionalizado como verdade e o próprio sujeito; em outras palavras, é tomarmos posição frente aos acontecimentos, oferecendo elemento novo para discussão, debate, problematização. A ideia é fruto de estudo. A opinião é contrário à ideia; diz respeito ao julgamento pessoal e, portanto, relaciona-se à convicção íntima que pretende ser verdade válida para todos e todas. Exemplos bem atuais: 1) os/as terraplanistas – defendem que a Terra é plana, independentemente de a Ciência provar continuamente o contrário – e 2) os/as que têm opinião de que o homem não pisou na Lua, vez que, para eles/elas, foi encenação cinematográfica, independentemente das pesquisas científicas, dos projetos espaciais, dos lançamentos dos foguetes, dos materiais audiovisuais disponíveis e das milhares de fotos da viagem espacial, da lua, dos astronautas na lua, da Terra vista da lua etc.

Por isso, no universo do pensamento (que implica na formação de ideias e de opiniões) é preciso refletir quem pensa ou quem está autorizado a pensar (e autorizado por quem? Por quê? Com qual finalidade?). É preciso refletir como pensa ou foi ensinado a pensar, para que pensa, pois estamos imersos/as em uma ideia epistêmica de que somente os europeus pensam. Os filósofos, sociólogos, juristas, educadores que estudamos são europeus. Uma exceção é Paulo Freire (1921-1997), que, conhecido e reconhecido internacionalmente, além de educador, também era filósofo. É patrono da Educação Brasileira.

Ora, se o pensamento é faculdade inerente ao ser humano, cada um/a de nós pensamos (uns e umas dentro da lógica etnocêntrica, ainda que não nos apercebemos disso; uns e umas dentro de outras lógicas).

Portanto, estas reflexões motivaram a enxergar a realidade que nos cerca com outros olhos, na intenção de atuarmos no mundo, notadamente no campo da Educação, de forma mais consciente e ética.

Alguma semelhança com *Alice no país das maravilhas*¹, que se viu transportada para um mundo marcado por incertezas e pela falta de lógica?

Falando em Alice, a referida disciplina também trouxe à baila outras figuras: Monteiro Lobato e o *Sítio do Picapau Amarelo*. Vamos entender.

2 | LOBATO E O SÍTIO

Monteiro Lobato² é conhecido na literatura brasileira por suas histórias infantis do e no *Sítio do Picapau Amarelo*. É uma série composta por 23 (vinte e três) livros, escritos entre 1920 e 1947³, que pertence à literatura fantástica, quer dizer, as narrativas são ficcionais e discutem a mitologia, o folclore, a matemática, a gramática, as guerras, a morte, o tempo...

De linguagem inventiva, prazerosa e bastante criativa, destaca-se o próprio Sítio como um lugar sem geladeira e sem televisão (portanto sem computador, celular, internet... e, via de consequência, sem a vigilância a que todos e todas estamos sujeitos/as mediante o uso de tecnologias (KANASHIRO, 2016).

Destaque, também, para os/as personagens, muitos/as deles subversivos⁴. Vejamos:

Dona Benta, a democrática avó de Narizinho e Pedrinho. Permite que os netos vivam a infância, em experiências fantásticas, rodeados de muitos livros. Ela lê para os demais personagens e é excelente contadora de histórias. É a dona do *Sítio* e tem mais de 60 (sessenta) anos. Benta Encerrabodes de Oliveira é muito sábia, usa óculos na ponta do nariz e mora com a Tia Nastácia, o Tio Barnabé e a Narizinho.

Tia Nastácia, costurou a boneca Emília. É a cozinheira do *Sítio*, mas também é uma espécie de faz-tudo. Bondosa, narra para as crianças o folclore brasileiro, descortinando mundos novos.

Tio Barnabé, um ex-escravo a quem Pedrinho recorre para obter conhecimento. Homem da roça, conhece tudo de floresta, de folclore e de superstições.

Narizinho, seu nome é Lúcia Encerrabodes de Oliveira, mas ganhou o apelido por

1 Abreviatura para a obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, escrita por Charles Lutwidge Dodgson, que usou o pseudônimo de Lewis Carroll. Publicada em 4 de julho de 1865, é um dos livros mais famosos do gênero literário nonsense, ou seja, sem sentido/nexo. Narra a história de uma menina chamada Alice que caiu em uma toca de coelho e se viu em um mundo cheio de surpresas. Ficou curioso/a com a analogia feita com a disciplina “Fronteiras do pensamento”? Leia TOMAZ, R. Alice cresceu: uma metáfora das alterações socioculturais na contemporaneidade. **RuMoRes**, v. 8, n. 15, 9 Ago. 2014. p. 191-206.

2 José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948) foi escritor, contista, tradutor, editor, ativista, diretor e produtor brasileiro. Formado em Direito, atuou como promotor público até se tornar fazendeiro, quando recebeu herança de seu avô. Pode-se dizer que é precursor da literatura infantil no Brasil, sendo que a maior parte de suas histórias se passava no célebre *Sítio do Picapau Amarelo*.

3 Período que compreende, por exemplo, a Segunda Grande Guerra (surgimento do Nazismo, o Holocausto e as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki), a Grande Depressão (iniciada com a quebra da bolsa de valores de Nova York) e a criação da ONU, da OTAN, do FMI e do Banco Mundial. No Brasil, esse período compreende a Semana da Arte Moderna, a Revolução de 1930, o Governo Vargas (incluindo a implantação e a queda do Estado Novo) e a mentalidade escravocrata nas relações sociais.

4 Afinal, o que é subversão? Desafiar regras? Que regras? Derrubar, destruir costumes e normas, colocando outros no lugar? Cilza Bignotto (2019) afirma que as crianças [acrescentamos, o ser humano de maneira geral] se reconhecem em seres subversivos, por serem imperfeitos, por sentirem raiva e xingar, por cometerem erros e, por isso, ficarem fora do padrão socialmente aceito.

causa de seu nariz arrebitado. Adora comer jabuticaba no pé, conversar com Emília, sua melhor amiga e grande companheira de aventura. De seus pais, nada se sabe. Tem 7 (sete) anos e é muito curiosa e sonhadora. Reinava nas histórias (ou será que, no fundo, era a Emília?)

Emília, a boneca de pano que vira gente, com sentimentos e ideias (ou opiniões?) independentes. Ela é conhecida por ser tagarela, atrevida e muito esperta. Faz do Visconde de Sabugosa seu escravo.

Pedrinho, primo de Narizinho, mora na cidade e vem passar as férias no *Sítio*. Pedro Encerrabodes de Oliveira é um menino de 10 (dez) anos, corajoso e aventureiro. De seus pais, também nada se sabe.

Visconde de Sabugosa, feito de um sabugo de milho por Pedrinho e costurado por Tia Nastácia, tem atitudes de adulto. Obteve a sua sabedoria pelos livros da Dona Benta. Possui talento para as Ciências. Apesar do título nobre, a cartola é tudo o que tem. Sempre é escolhido por Pedrinho para fazer as coisas mais perigosas, pois é “consertável” pela Tia Nastácia. Ele é muito obediente (submisso?) à Emília, que o ameaça constantemente de ter seus braços e pernas arrancados.

Cuca, vilã que aterroriza a todos do *Sítio*. Apesar de aparecer várias vezes na adaptação televisiva da Rede Globo, é figura presente apenas no livro *O Saci* (Cuca transforma Narizinho em pedra). Lobato a descreveu superficialmente, cabendo ao/à leitor/a dizer se ela é “velha com aparência de jacaré” ou se é “uma jacaré velha”.

Saci Pererê, primeiro herói negro da literatura infantil do Brasil para Cilza Bignotto! Em suas palavras:

Ele ensina Pedrinho não apenas a conhecer a mata e a realizar grandes feitos físicos, mas a filosofar: a pensar sobre sua condição humana, sobre males como a escravidão e a guerra, sobre bens como o estudo e o conhecimento. Algumas das mais bonitas lições dos livros de Lobato não são dadas por Dona Benta, mas pelo Saci. (BIGNOTTO, 2019)

O desafio que aqui nos impusemos foi o de conciliar o *Sítio do Picapau Amarelo* e os conhecimentos trabalhados na referida disciplina, através do diálogo com alguns autores. Quer dizer, o desafio foi o de fazer um exercício de fronteira e de pensamento.

3 | O SÍTIO E AS FRONTEIRAS

Uma pergunta que pode ser feita neste momento é: por que e para que colocar em diálogo o *Sítio do Picapau Amarelo* com autores renomados, como Bauman⁵?

A disciplina “Fronteiras do Pensamento” fez-nos refletir, através da leitura e discussão de artigos selecionados e escolhidos pelo Professor, o ponto de vista de escritores/as,

5 1925-2017. Foi sociólogo e filósofo polonês. Professor emérito de Sociologia das Universidades de Leeds (no Reino Unido) e de Varsóvia (Polônia). De filosofia humanista marxista e declaradamente socialista, é conhecido por 2 (duas) obras magnas *O mal-estar da pós-modernidade* e *Modernidade líquida*.

muitas vezes desconhecidos/as, ou não trabalhados, pela Educação e com a Educação. Cabe destacar que esses artigos, em sua maioria, estão disponíveis no blog “Navegações nas fronteiras do pensamento”⁶, que é atualizado quase que diariamente, sendo uma interessante fonte para os/as pesquisadores/as das fronteiras, e que alguns dados desses/as escritores/as serão trazidos neste trabalho, para uma melhor compreensão de suas ideias.

Em outras palavras, nenhum conhecimento apreendido e aprendido em Faculdades, em Centros Universitários, em Institutos Federais, em Universidades, em Cursos de Mestrado e de Doutorado, ou mesmo nos muitos Cursos PhD, pelo menos no mundo ideal, deve ficar apenas na Academia ou em catálogos de trabalhos de conclusão de cursos ou em banco de dados de relatórios (dissertações e teses). O conhecimento precisa ser compartilhado, disseminado, chegar até as escolas de nível fundamental e de nível médio. Afinal, quando se está em uma Universidade, um dos desejos, de docentes e discentes, é disseminar o que é analisado, debatido, produzido, promovendo o intercâmbio necessário entre a Ciência e a prática escolar.

Assim, se as escolas devem priorizar o ensino da língua portuguesa e promover o hábito da leitura, por que não aproveitar as histórias do *Sítio do Picapau Amarelo* para introduzir as crianças no universo fantástico? Por que não usar as histórias do *Sítio do Picapau Amarelo* para debater com os/as adolescentes a compreensão do mundo em que vivem, cheio de contradições e de possibilidade de um melhor convívio entre as pessoas, tão diferentes entre si? Ou, até mesmo, por que não trazer as histórias do *Sítio do Picapau Amarelo* para a Educação infantil, fazendo roda de contação de histórias do Saci?

Está registrado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

(...)

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

(...)

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(...)

⁶ Criação de um grupo de alunos e do professor Miguel Lopes, está sob a gerência deste último. Para saber mais, leia <<http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/search/label/Somos>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(...)

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

(...)

Em outros termos, a Educação deve assegurar a formação indispensável para o exercício da plena cidadania, fornecendo meios para que os sujeitos possam crescer e progredir intelectualmente, através do desenvolvimento da capacidade de aprender (com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo e da aquisição de habilidades/formação de atitudes e valores) e de compreender (e também modificar, se necessário!) o ambiente a seu redor, ao mesmo tempo em que a Educação deve promover o fortalecimento dos vínculos de fraternidade, de solidariedade e de tolerância (valores que fundamentam as sociedades), de modo que esses mesmos sujeitos possam se apresentar flexíveis, diante das adversidades da vida de relação. Ressalte-se, aqui, o conceito de tolerância, qual seja, ato ou efeito de tolerar, indulgência, condescendência. Por sua vez, tolerar é o mesmo que “demonstrar capacidade de suportar”. Já indulgência significa ter disposição para perdoar e condescendência é anuir à vontade de outrem. Em outras palavras, ser tolerante é uma perspectiva em que a pessoa se coloca em uma posição de superioridade em relação à outra. Por exemplo, eu tolero o que você fez, porque eu não posso bater/prender/matar você. Quem diz isso, quem age assim, já se coloca em uma posição de ser melhor que o outro. Talvez a expressão “respeito mútuo” seja mais adequada, sendo que a palavra tolerância foi usada em obediência ao texto da LDB.

Assim, uma das maneiras de assegurar essa formação e promover os referidos valores pode ser a experiência proporcionada pelos ensinamentos (explícitos e implícitos) contidos em o *Sítio do Picapau Amarelo* à luz das descobertas advindas do exercício de pensar as fronteiras do conhecimento.

4 | O SÍTIO E SEUS PERSONAGENS EM DIÁLOGO COM ALGUNS AUTORES: O EXERCÍCIO DAS FRONTEIRAS DO PENSAMENTO

Já dissemos que o *Sítio do Picapau Amarelo* contém ensinamentos explícitos e implícitos. Impossível, neste espaço, analisar todos eles. Por isso, escolhemos trabalhar o próprio Sítio e os personagens já citados para dialogar com autores trabalhados na disciplina “Fronteiras do Pensamento”.

O Sítio

O Sítio de Dona Benta é uma área demarcada, ou seja, as fronteiras físicas do local onde Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé e Narizinho moram estão bem delimitadas.

No entanto, é um espaço onde cabem vários mundos: os mundos da imaginação dos personagens, os mundos das grandes aventuras. Inclusive esses mundos são habitados por criaturas de todos os tipos, tamanhos, cores, crenças e condutas. A fronteira se

estende. Diríamos mesmo que ela se extingue, pois, os personagens não são só cidadãos de um pedaço de terra, eles são cidadãos do mundo, já que o Sítio está cheio de reinos (perguntamos: nós somos cidadãos/ãs do mundo?).

O Sítio, como fronteira, também é um lugar de transição; nele, a cultura está em constante movimento e troca. Os valores da fraternidade, da solidariedade e do respeito mútuo são vivenciados. Nele, os personagens caminham livremente entre os vários mundos. E no nosso mundo? A cultura também está em constante movimento? Mais, todas as culturas presentes no Planeta são respeitadas⁷? Como o espaço é distribuído? Existe livre circulação entre os habitantes dos países? Podemos ir (fisicamente) para onde desejarmos? Existe uma troca livre de aprendizagem de atitudes e de valores?

Essas são discussões de Achille Mbembe, presentes no texto *A ideia de um mundo sem fronteiras*. Filósofo camaronês, ele trabalha a utopia de um mundo sem fronteiras e convida a refletir sobre as 4 (quatro) liberdades de movimento: capital, bens, serviços e pessoas. Essas liberdades dentro da liberdade maior de ir e vir. Possuímos essa liberdade de maneira integral? Ele pergunta, por exemplo, por que quem tem passaporte americano pode se locomover para onde quiser e por que esse direito não se estende a toda a humanidade. Discute, portanto, as relações de poder e de submissão.

Neste sentido, pode-se trabalhar com as crianças que existem, sim, lugares demarcados, cujas fronteiras estão fechadas, e que existem lugares cujas fronteiras se expandem em nossa imaginação; e pode-se trabalhar com as/os adolescentes que ainda existem fronteiras coloniais que precisam ser enfrentadas, modificadas, lançando nas mentes infantojuvenis a semente da igualdade de direitos.

Dona Benta

É a democrática avó de Narizinho e de Pedrinho e excelente contadora de histórias, como já dito. Ela representa a/o adulta/o que incentiva e promove a Educação através da leitura, da imaginação, do contato com a diversidade.

Neste exercício de fronteiras do pensamento, a Dona Benta representa a sabedoria, a autoridade, a/o filósofa/o, e todo ser humano pode ser considerado filósofo, pois reside em nós a vontade de entender quem somos, por que aprendemos e explicar a realidade que nos cerca. No *Sítio*, a Dona Benta é a representação não só da sabedoria mas da bondade. Assim, pode-se conversar com as crianças sobre quem são os sábios (e as sábias) do mundo, sobre quem são as autoridades do mundo, como reconhecê-los e se aqueles que reconhecemos como sábios/autoridades são também bondosos, isto é, se trabalham pelo bem da humanidade. Com as/os adolescentes, podemos avançar e trabalhar o questionamento se aqueles que detêm em suas mãos a possibilidade de

7 Todas as culturas devem, realmente, ser respeitadas? Não se deve tomar uma cultura na sua totalidade e, desse modo, respeitá-la/condená-la como um todo. Por exemplo, não podemos condenar a cultura somali como um todo, apenas porque nessa cultura se pratica a mutilação da genital feminina. O que se deve condenar é essa prática cultural da mutilação.

garantir uma vida melhor à humanidade (pois detêm os recursos que garantiriam alimento, agasalho, teto, Educação e saúde aos bilhões de habitantes planetários) estão realmente preocupados com o bem-estar da humanidade e do Planeta ou se estão preocupados em acumular riquezas, sejam materiais, sejam imateriais (como o conhecimento intelectual-científico). Pode-se ensinar, também, a questionarem sobre o conhecimento produzido e transmitido, conhecimento que dita o que devemos pensar, como devemos pensar e para que devemos pensar. Afinal, foi o conhecimento apropriado por elites econômicas e políticas que promoveu e incentivou, por exemplo, as Grandes Guerras Mundiais, o Holocausto, as Bombas Atômicas, a fome na África, a fome no Brasil, as altas taxas de desemprego... É necessário conversar com as/os alunas/os sobre as misérias que nos cercam, sobre o projeto imperialista, sobre o aquecimento global e suas inúmeras consequências, sobre as migrações maciças (que a televisão e a internet dão notícia todos os dias), sobre a tremenda desigualdade social e por que a verdadeira democracia não sobrevive no Capitalismo⁸. Discutir com eles e elas quais seriam as tarefas, descritas pelo historiador Eduardo Mancuso, no texto *Pouco tempo para evitar a grande barbárie*, de quem pensa diferente e deseja enfrentar o Capitalismo (exemplo de uma dessas tarefas: unirmo-nos para a resistência ao sistema capitalista opressor e brutal, atualizando a utopia de que é possível viver em um sistema político-econômico mais humano).

Tia Nastácia

Tio Barnabé

Saci

Já dissemos que esses personagens são, respectivamente, a cozinheira do *Sítio*, o ex-escravo e o primeiro herói negro da literatura infantil brasileira. Agora queremos dizer que eles são os personagens negros da história. Tia Anastácia e Tio Barnabé são apresentados sem nomes completos e o Saci é uma das figuras do folclore brasileiro. Aqui, é importante perguntar às crianças por que a cozinheira é negra, se ainda existe escravidão no Brasil e se existe um lugar na sociedade para negros e negras e um lugar para brancos e brancas e, se esse lugar existe, quem determina a sua distribuição. De outra forma, Tia Nastácia, Tio Barnabé e Saci são o símbolo do mito da democracia racial que o nosso país vive, discussão presente no texto *Do mito da democracia racial à lei de cotas: a luta antirracista nas universidades brasileiras*, de Joaze Bernardino-Costa⁹.

Então, usando os citados personagens, pode-se discutir, de maneira bastante respeitosa, com as crianças e com os/as jovens que o Brasil é, sim, um país de racistas (estudando, por exemplo, a própria legislação – Constituição da República de 1988, artigo

⁸ Pareceu contraditório? Ora, como a verdadeira democracia pode sobreviver à ideia de que tudo pode ser transformado em mercadoria? Como a democracia pode sobreviver a um sistema que gera tantas exclusões e violências?

⁹ Doutor em Sociologia, pela Universidade de Brasília, pós-doutor em Estudos Étnicos, pela Universidade da Califórnia, Berkeley, e professor associado do Departamento de Sociologia da UnB.

5º, inciso XLII, e a Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor – que diz que o racismo é crime inafiançável e imprescritível; lançando mão de notícias de jornais e de revistas; pedindo para localizarem na internet dados de pesquisas que indicam o Brasil como um dos países mais racistas do mundo; solicitando que pesquisem a história dos negros no Brasil e por que foi necessária a criação de cotas para os/as negros/as em Universidades; requerer que enumerem quantos amigos/as negros/as têm, a fim de refletirem se são racistas; enfim, refletir sobre a ideia brasileira “o negro com alma branca”: o que isso quer dizer?).

No *Sítio*, a Tia Nastácia, o Tio Barnabé e o Saci também representam a sabedoria. Não a sabedoria dos livros (que é a sabedoria da Dona Benta), mas a sabedoria do folclore, que descortina novos universos; a sabedoria daquele/a que conhece a floresta como ninguém e que entende das superstições e daquele/a que é capaz de realizar grandes feitos físicos e também de filosofar (acerca da condição humana, da escravidão, da guerra...). Eles também representam a sabedoria que advém do Sul. Vamos entender.

A decolonialidade é um processo que busca transcender a hegemonia do pensamento eurocêntrico pela produção epistemológica contra a colonialidade do saber, do poder e do ser, valorizando diferentes formas de conhecer, com práticas educativas e investigativas ocorridas no Sul – em contraponto à epistemologia do Norte. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, professor português e sociólogo: *“identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão”* (SANTOS, 2019, p. 18). Afinal, como dizer que existe igualdade de direitos e justiça social, sem igualdade e sem justiça cognitivas? Ensina-nos, ainda, Boaventura, em outro texto, denominado *Para enxergar o mundo com os sentidos do Sul* que é preciso des-pensar o que foi pensado até agora, enumerando 3 (três) des-pensamentos, quais sejam: 1º) aceitar que o entendimento do mundo é muito mais amplo que o entendimento ocidental; 2º) a diversidade é infinita e são infinitos os saberes e 3º) um pensamento alternativo de alternativas:

Esse pensamento, ele próprio internamente plural, visa reconhecer e valorizar experiências que apontam para formas de vida e de convivência que, apesar de pouco familiares ou apenas embrionárias, configuram soluções para problemas que cada vez mais afligem a nossa vida coletiva, como, por exemplo, os problemas ambientais. Tais experiências constituem emergências e só um pensamento alternativo será capaz de, a partir delas, construir uma sociologia das emergências. (SANTOS, 2017)

Narizinho

Lúcia Encerrabodes de Oliveira é uma menina de 7 (sete) anos, muito corajosa, destemida e sonhadora, que reina nas histórias do *Sítio*. Em nossos pensamentos, ela é o símbolo das questões de gênero, uma vez que suas qualidades são, via de regra,

atribuídas a homens brancos (em obediência ao pensamento eurocêntrico).

E, para essas perquirições, vamos nos socorrer com Eliane Gonçalves¹⁰ e Luiz Mello¹¹, usando o texto *Apresentação: gênero – vicissitudes de uma categoria e seus “problemas”*, disponível no já mencionado blog “Navegações nas fronteiras do pensamento”¹². Eles nos dizem que há muitas discussões em torno de gênero (expressão ausente nos dicionários formais brasileiros), descrevendo, inclusive, sobre a historicidade do conceito e a demonização da palavra nos últimos tempos. Esclarecem-nos, ainda, que as identidades (o ser homem e o ser mulher) são construídas socialmente e que, quando o Estado nos trata de maneira diferente, está atentando contra a democracia. Nas palavras deles:

Nos debates travados em câmaras municipais, assembleias legislativas, redes sociais e, especialmente, nos meios de comunicação vinculados a grupos religiosos, as categorias analíticas “ideologia” e “gênero” foram dessubstancializadas de seus sentidos histórico, socioantropológico e político e passaram a ser utilizadas indiscriminadamente, na forma da expressão “ideologia de gênero”, como o novo “lobo mau” a ser combatido pelas/os defensoras/es da moral e dos bons costumes. Secundarizou-se, antes de tudo, que gênero é conceito estruturante para a compreensão da dominação de homens sobre mulheres – e de cisgêneros sobre transgêneros e de heterossexuais sobre homossexuais –, fundamental para a compreensão da violência endêmica produzida por homens, especialmente heterossexuais, contra mulheres (incluindo as lésbicas), pessoas trans e homens gays, e para o histórico contexto de desigualdade social e econômica entre homens e mulheres, especialmente quando fundada também em outros atributos legitimadores de opressão e exclusão social, como raça/cor e idade. (GONÇALVES e MELLO, 2017)

Os/As professores/as podem trabalhar o “Programa Escola sem-partido” como exemplo de que a ideia de igualdade entre as pessoas ainda é atacada nos dias hodiernos (complementamos: a ideia de igualdade ainda é atacada por opiniões. De outro modo: é a ideia de equidade de gênero sendo atacada pela opinião de que essa equidade é coisa de Satanás, atribuindo a homens heterossexuais direitos advindos de privilégios divinos/naturais).

Portanto, a tarefa política¹³ e a tarefa educativa é conversar com as crianças que

10 Professora-adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e no Ser-Tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. É doutora em Ciências Sociais e co-fundadora e colaboradora permanente do Grupo Transas do Corpo, organização feminista, desde 1987.

11 Professor associado da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, com atuação no Ser-Tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. É doutor em Sociologia, com pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid, Espanha.

12 <<http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com.br/2017/06/dossie-genero-vicissitudes-de-uma.html>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

13 Jason de Lima e Silva, professor de Filosofia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, ensina, em sua “Carta sobre política aos estudantes” (2018), que política é atividade (pertencente a todos), além de ser ciência, propondo três sentidos: 1) o sentido comunitário, de pertencimento, pois nascemos inseridos/as em uma dada sociedade, que possui a sua linguagem; 2) o sentido perceptivo da realidade, que varia de ser humano para

meninos e meninas podem ser diferentes em sua biologia mas que são iguais em direitos e em possibilidades de escolhas e que, por isso, devemos exercitar o respeito onde quer que estejamos, com todas/os a nosso redor, respeito aos/as que pensam e têm ideias e opiniões diferentes das nossas. Afinal, qual o problema de menina brincar com carrinho e menino brincar com bonecas? (é isso que realmente dirá de nossa sexualidade?) Perguntar quem gostaria de ser a Narizinho e qual o motivo. Com os/as jovens, a discussão pode ir um pouco mais além, respondendo as perguntas, que eles e elas trouxeram, desprovidas e desprovidos (professoras e professores) de preconceitos, esclarecendo que todas e todos somos seres humanos e que, por isso mesmo, a diversidade é imensa, explicando que todos/as devem ser respeitados/as em suas escolhas, e que não devemos promover a exclusão e/ou a violência (seja simbólica, emocional ou física)!

Pode-se, por exemplo, iniciar as referidas discussões pela projeção do vídeo: “Gênero e Número”¹⁴, que possui menos de 2 (dois) minutos de duração, seguido da projeção do trailer do filme: “Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gênero”¹⁵. Em seguida, convidar esses/as adolescentes para produzirem um vídeo eles/as mesmos/as, um vídeo que discuta as questões de gênero, considerando os pontos de vista deles/delas e o que aprenderam. Para essa atividade, ler e estudar o texto de Bergala, intitulado *Criar em aula: a passagem ao ato* (2008). Bergala é crítico de cinema francês, ensaísta, roteirista e diretor; ele incentiva que os/as alunos/as possam exercer a criatividade e a aprendizagem, administrando o tempo da criação individual e o tempo da criação coletiva.

Emília

Ela é a boneca de pano falante, esperta e atrevida. Muitos/as de nós gostaríamos de tê-la como companheira. Mas ela vive ameaçando o Visconde de Sabugosa de arrancar seus braços e pernas e, por causa dessa ameaça, o Visconde de Sabugosa faz tudo o que a boneca quer, ele é escravo da Emília.

Desse modo, para as reflexões aqui presentes, a Emília é o símbolo da racionalidade do mal, discutida por Zygmunt Bauman, na obra *Modernidade e Holocausto*.

Bauman nos faz pensar por que o Holocausto aconteceu e por que poucos homens armados foram responsáveis pela morte de milhões de pessoas. Ele explica que a razão foi protegida, que a lógica da sobrevivência foi defendida, de tal maneira que o desejo da sobrevivência levou à não resistência da destruição do outro. Quer dizer, sofredores foram colocados contra outros sofredores. Ele se pergunta como reagiria se um desconhecido batesse à sua porta e lhe pedisse que se sacrificasse por ele. Como nós reagiríamos se um/a desconhecido/a batesse à nossa porta e pedisse o sacrifício de nossas vidas para

ser humano; é convite para sair do individualismo e pensar no coletivo, no bem maior, no bem-comum; e 3) o sentido de mediação de conflitos e interesses, que é a arte do poder, da atividade de governo, para o bem maior, julgando “as coisas públicas publicamente”. Se se pensa em poucos, a política está desvirtuada.

14 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RFbScJG1bDg>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

15 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZJ64IPTAMSU>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

que ele/ela sobrevivesse?

O mundo desumano criado por uma tirania homicida desumanizou as suas vítimas e aqueles que assistiram passivamente à vitimação, o que obteve pressionando uns e outros a usar a lógica da autopreservação como meio de se absolverem da inação e insensibilidade moral. Ninguém pode ser considerado culpado pelo simples fato de ceder sob tal pressão. Mas ninguém pode se furtar à auto-censura moral por tal capitulação. E só quando nos sentimos envergonhados de nossas fraquezas podemos finalmente destroçar a prisão mental que sobreviveu a seus construtores e carcereiros. A tarefa, hoje, é destruir esse poder que tem a tirania de manter prisioneiras suas vítimas e testemunhas muito depois de desmantelada a prisão. (BAUMAN, 1998, p. 235)

Bauman nos diz que o que realmente importa é que o mal não é todo-poderoso; que podemos a ele resistir. Durante o período escravocrata no Brasil, muitas/os resistiram. Na Segunda Grande Guerra, muitas/os resistiram. Muitas/os resistem até hoje. Então, trabalhar com os/as jovens como resistir ao mal, como colocar a obrigação moral do cuidado com o outro e com a humanidade acima, muitas vezes, da própria sobrevivência, permitindo que elas e eles pesquisem e apresentem exemplos de resistência. Seria um momento interessante para o estudo do período escravocrata brasileiro e para discussões acerca da permanência ou não da ideia de escravidão no Brasil e no mundo.

Pedrinho

Primo de Narizinho, mora na cidade grande e vem passar as férias no *Sítio*, como já sabemos. Pedro Encerrabodes de Oliveira é um menino de 10 (dez) anos, corajoso e aventureiro. Neste texto, Pedrinho simboliza a possibilidade que todos e todas temos de mudar o mundo. Mas, mudar o que, para que e para quem?

Discutir com as crianças que tudo muda. Fazer uma linha do tempo com a evolução tecnológica, por exemplo, discutindo como era a vida sem energia elétrica, sem geladeira, sem máquina de lavar, sem telefone/celular, sem computador e sem internet e como é a vida com energia elétrica, com geladeira, com máquina de lavar, com telefone/celular, com computador e com internet. Essa linha do tempo pode conter também imagens de como era o Planeta há 200 anos e como ele está hoje. Fazer uma outra linha do tempo, mostrando a evolução da espécie humana, do gênero *homo*, passando do *homo erectus*, depois para o *homo ergaster*, o *homo habilis* (mulheres e homens que faziam ferramentas de pedra, talvez de ossos humanos), o *homo heidelbergensis*, o *homo floresiensis*, o *homo neanderthalensis* e, por fim, o *homo sapiens* (o homem e a mulher da atualidade, grandes empreendedores/as da História, da Sociologia, da Biologia, da Geografia, das Ciências, da Matemática...). Na linha de raciocínio de que tudo muda, conversar com as crianças como a presença humana modificou o Planeta (o aquecimento global, a poluição...) e o que podemos fazer para consersar a vida saudável na Terra, quais condutas precisam ser mudadas (os conhecidos 4 Rs: repensar, reduzir, reutilizar e reciclar).

Com os/as adolescentes, como dito anteriormente, as discussões podem ser mais maduras, pois, se queremos uma casa planetária para nos abrigar, precisamos mudar nossa maneira de pensar e nossa maneira de agir agora. Quem sabe usar como exemplo, em consonância com a coragem do Pedrinho, a coragem da adolescente Greta¹⁶, perguntando se eles/as se identificam com Pedrinho ou com Greta e o porquê da identificação ou da ausência de identificação.

Por fim, o pensamento de Immanuel Wallerstein, sociólogo estadunidense, pode nos ajudar nessa discussão. Diz ele, em uma entrevista dada a Sophie Shevardnadze, em 2011, intitulada *O tempo em que podemos mudar o mundo*, que o mundo todo sofre problemas e que o sistema capitalista cairá, considerando as suas próprias contradições. Diz ele que o momento histórico em que vivemos convida a ações coletivas, e mesmo individuais, que farão diferença para o destino da humanidade. Por isso, precisamos escolher o nosso lado: se contra o Planeta ou se a favor dele; se usaremos da violência e da barbárie para resolver impasses políticos e econômicos ou se lançaremos mão de outras ferramentas, que privilegiam a existência humana e os direitos do outro, nas relações sociais.

Visconde de Sabugosa

É um personagem sério e possui muito medo da Emília, submetendo-se às ordens dela. Ele mora na biblioteca da Dona Benta. Também já está registrado que ele possui talento para as Ciências. Portanto, neste ensaio, ele é o símbolo da Ciência.

Perguntamos, como Attico Chassot¹⁷: a ciência é masculina? Por que será que Monteiro Lobato escolheu um personagem masculino para representar a Ciência?

No intuito de responder essas perguntas e de ser fiel ao pensamento do professor Chassot, transcrevemos abaixo o resumo do artigo intitulado *A ciência é masculina? É, sim senhora!...*:

Partindo do princípio de que não somos sociedades machistas por acaso, são analisadas três vertentes que nos constituíram como humanos no mundo ocidental: a grega (os mitos e a Filosofia), a judaica (cosmogonia e a Torá) e a cristã (Apóstolo Paulo e outros doutores da Igreja Cristã). Discute-se as (des) contribuições destas três raízes que nos fizeram assim. A Ciência não é uma exceção e também a Filosofia, a arte, a religião e o esporte evidenciam marcas machistas. [Na Ciência essa análise pode ser feita por muitos indicadores, por exemplo, listagem de prêmios Nobel.] Ao se destacar a presença de algumas

16 Greta Ernman Thunberg nasceu em Estocolmo/Suécia, em 03/01/2003. Ativista ambiental, em agosto de 2018, ausentou-se das aulas para protestar, exigindo ações que diminuíssem as mudanças climáticas. Ela escreveu em folhetos: "Meu nome é Greta Thunberg, estou na 9ª série e em greve estudantil. Já que vocês adultos não se importam com meu futuro, eu também não irei". Foi considerada, em dezembro de 2019, personalidade do ano pela revista americana *Time*. O presidente Donald Trump disse que ela é uma "menina feliz" e o presidente Jair Bolsonaro a ela se referiu como pirralha. Leia <<https://www.msn.com/pt-br/noticias/politica/por-que-bolsonaro-se-irrita-tanto-com-greta/ar=AA5K7OE?ocid=spartandhp>> que é um artigo da Revista Isto É, publicado no dia 13 de dezembro de 2019, e foi assinado por Antônio Carlos Prado, editor da revista, e Guilherme Sette, jornalista da referida revista.

17 Licenciado em Química (UFRGS, 1965), mestre em Educação (UFRGS, 1976) e doutor em Ciências Humanas (UFRGS, 1994) e pós-doutorado pela Universidade Complutense de Madrid (2002). Autor de vários livros. Sua linha de pesquisa é: práticas educativas, saberes e formação do educador.

mulheres cientistas – Hipátia, Marie Curie, Margareth Mead – se traz duas hipóteses para possível superação do machismo na Ciência: uma histórica e outra biológica. O texto quer contribuir para que tenhamos uma sociedade menos desigual quando às diferenças de gênero. (CHASSOT, 2004, p. 9)

Portanto, a Educação, em consonância com a LDB, deve procurar sair do ciclo machista em que se encontra e possibilitar o desenvolvimento a suas/seus educandas/os da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, de maneira indistinta, já que homens e mulheres são seres da Ciência, pois as mulheres também pensam! De outra forma: a atribuição da Ciência ao gênero masculino foi uma construção histórica e, se essa construção levou muitos séculos, a desconstrução exigirá esforço e persistência também seculares. Começemos, então, dizendo que meninas e meninos são cientistas; elaboremos atividades científicas que serão realizadas por todas e todos; desafieemos adolescentes a pesquisarem as grandes mulheres cientistas/pensadoras, nos muitos ramos do conhecimento e das artes, criando um catálogo com as pesquisas por elas/eles feitas.

Cuca

É a vilã da história, aterrorizando a todos do *Sítio*.

Ah... a vilania, tão presente em nossas vidas, de tantas formas! Por isso, é importante trabalhar em sala de aula o que é o bem e o que é o mal. Aliás, o bem e o mal são de difícil identificação, e não podem ser entendidos de forma maniqueísta: ninguém é absolutamente bom; ninguém é absolutamente mal.

Pode-se trabalhar, então, com as crianças os comportamentos voltados para o bem, a fim de promover o fortalecimento dos vínculos de fraternidade, de solidariedade e de respeito mútuo. Com os/as adolescentes estes comportamentos podem ser fortalecidos de uma maneira mais reflexiva. Por exemplo, através de uma sessão de cinema, proporcionando a projeção do filme “O rei das moscas”¹⁸ e, em seguida, uma discussão à luz do texto do Professor Miguel Lopes, intitulado *O senhor das moscas: os labirintos do poder e da violência numa antropologia da cultura* (2006). Afinal, a ideia é que crianças e adolescentes cresçam como sujeitos que se mostram flexíveis diante das adversidades da vida de relação. Pode-se, assim, perguntar e discutir: quem é a Cuca no filme “O rei das moscas”? Como a Cuca é alimentada? Como a Cuca pode ser destruída? Em nosso mundo, quem é a Cuca? Como destruí-la? Trabalhar, necessariamente, que é o mal que deve ser destruído e não as pessoas, pois para as pessoas existem as leis, que devem ser

18 Baseado no romance de William Golding (vencedor do Prêmio Nobel em 1983), o filme é de 1990. Possui 90 (noventa) minutos de duração e tem por roteirista Jay Presson Allen: um grupo de meninos, cadetes militares americanos, sofre um acidente de avião em pleno mar. Esse grupo consegue sobreviver ao acidente e fica perdido em uma ilha deserta, sem a presença de um adulto que possa deles cuidar. Com as dificuldades que surgem – como busca de alimento –, eles se unem, estabelecendo divisão de tarefas pela sobrevivência e por um possível resgate. Entretanto, à medida que o tempo passa e que os meninos vão conhecendo e dominando a Ilha, muitos deles chegam à conclusão que o resgate é quase impossível. Cresce no grupo um sentimento de competição (alimentado por um deles) e a luta pelo poder é iniciada. O grupo, então, se vê dividido em 2 (dois) grupos.

respeitadas e cumpridas.

Para se refletir acerca do mal, sugerimos a leitura e o estudo das *Palavras finais*, da obra de Jack Goody (antropólogo e etnohistoriador britânico), denominada *O roubo da história: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*, e também a leitura do capítulo *O ódio contra o ocidente*, da obra *A linguagem do Império: léxico da ideologia estadunidense*, de Domenico Losurdo (filósofo marxista italiano). São textos que, respectivamente, proporcionam reflexão acerca do papel do chamado eurocentrismo em nossas vidas e do discurso ideológico americano.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: FRONTEIRAS E ÉTICA: QUE DIÁLOGO?

As discussões aqui presentes, tão atuais para os momentos que vivemos, podem ser levadas também para os Cursos de Pedagogia, talvez sem a presença do *Sítio do Picapau Amarelo*, talvez com a presença do *Sítio* (quem foi que disse que jovens adultos/as ou adultos/as jovens ou mesmo idosos/as não podem raciocinar usando a Literatura em diálogo com autores/as das mais variadas áreas do conhecimento?). E, mais, nos Cursos de Pedagogia (que formam os/as profissionais da Educação), essas discussões podem caminhar mais estreitamente com as questões éticas. Quer dizer, a Ética como o cenário onde os/as personagens, trazidos/as e estudados/as, desfilam e se entrelaçam; a Ética como as entranhas que acolhem as reflexões críticas sobre relações de poder, democracia, decolonialidade, igualdade de direitos, respeito, necessidade de mudança para um mundo melhor, racionalidade e vergonha, ciência do humano e da humana e bem e mal. A Ética também como porta aberta da possibilidade do ensino de melhores condutas, a fim de que crianças, adolescentes e adultos/as possam melhor viver no Planeta Terra, em bases de fraternidade, solidariedade e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Pós-reflexão: racionalidade e vergonha. In: **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 1998. p. 230-36. Disponível em: <https://www.academia.edu/8069685/BAUMAN_Z_Modernidade_e_Holocausto>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

BIGNOTTO, Cilza e LUIZ, Fernando. **Como trabalhar Monteiro Lobato em sala de aula**. Publicado em 2019. Disponível em: <<http://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Como-trabalhar-Monteiro-Lobato-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 10 Dez. 2019.

BERGALA, Alain. Criar em aula: a passagem ao ato. In: **A Hipótese Cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. p. 169-211.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Do mito da democracia racial à lei de cotas: a luta antirracista nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Deborah Silva, GARCIA-FILICE, Renísia Cristina e RODRIGUES, Ruth Meyre Mota (orgs.). **Políticas públicas e raça: avanços e perspectivas**. São Paulo: Comunicação Integrada, 2016. p. 40-63.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 3 Jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 3 Jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 Jul. 2019.

CHASSOT, Attico. *A ciência é masculina? É, sim senhora!.... Contexto e Educação*. Editora UNIJUÍ. Ano 19, n. 71/72, jan./dez., 2004, p. 9-28. Disponível em:<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1130/885>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

DABASHI, Hamid. **Os não-europeus pensam?** Tradução de Paulo Barata. Portugal: Ed. Elsinore, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

GONÇALVES, Eliane e MELLO, Luiz. Apresentação: gênero – vicissitudes de uma categoria e seus “problemas”. *Cienc. Cult.* [online]. São Paulo, jan./mar., 2017, vol. 69, n. 1. ISSN 2317-6660. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100012>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

GONTIJO, Fabiano. As experiências da diversidade sexual e de gênero no interior da Amazônia: apontamentos para estudos nas ciências sociais. *Cienc. Cult.* [online]. São Paulo, jan./mar., 2017, vol. 69, n. 1. ISSN 2317-6660. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100017>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

GOODY, Jack. Quem roubou o quê? Tempo de espaço. In: **O roubo da história**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-36.

_____. Palavras finais. In: **O roubo da história**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 325-346.

GROSFUGUE, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFUGUE, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, 2. ed. p. 55-77.

KANASHIRO, Marta M. Apresentação: vigiar e resistir: a constituição de práticas e saberes em torno da informação. *Cienc. Cult.* [online]. São Paulo, jan./mar., 2016, vol. 68, n. 1. ISSN 2317-6660. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000100010>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

LOSURDO, Domenico. O ódio contra o Ocidente. In: **A linguagem do Império: léxico da ideologia estadunidense**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 243-276.

_____. À Guisa de Conclusão: os decretos de excomunhão do aspirante a império mundial. In: **A linguagem do Império: léxico da ideologia estadunidense**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 277-284.

LOPES, José de Sousa Miguel. Fronteiras, hibridismo e mestiçagem e seus desdobramentos formativos. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane** (Moçambique), Vol. 1, n. 0, Maputo, 2012. p. 80-88.

_____. O senhor das moscas: os labirintos do poder e da violência numa antropologia da cultura. In: LOPES, José de Sousa Miguel e TEIXEIRA, Inês assunção de Castro (orgs.). **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p. 65-87.

MANCUSO, Eduardo. **Pouco tempo para evitar a grande barbárie**. Publicado em 2017. Disponível em: <<https://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com.br/2017/07/pouco-tempo-para-evitar-grande-barbarie.html>> e em <<https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerapouco-tempo-para-evitar-a-grande-barbarie/>>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

MANO, Máira Kubík. Da suspeição à suspensão: reflexões sobre os caminhos recentes da democracia brasileira sob uma perspectiva de gênero. **Cienc. Cult. [online]**. São Paulo, jan./mar., 2017, vol. 69, n. 1. ISSN 2317-6660. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100014>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

MBEMBE, Achille. **A ideia de um mundo sem fronteiras**. Publicado em 2019. Disponível em: <<http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2019/06/achille-mbembe-ideia-de-um-mundo-sem.html>> e em <<https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

MUFTI, Aamir. **A Europa como ideal fascista** (Entrevista). Publicada em 2017. Disponível em: <<http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com.br/2017/07/aamir-mufti-europa-como-ideal-fascista.html>> e em <<https://www.publico.pt/2017/07/09/culturaipsilon/entrevista/a-europa-como-ideal-fascista-1778046>>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

ONFRAY, Michel. Por uma contra-história da filosofia. In: **A Contra-História da Filosofia: as sabedorias antigas**. Vol I. São Paulo; WMF, Martins Fontes, 2008. p. 11-32.

RIOS, Flávia, PEREIRA, Ana Cláudia e RANGEL, Patrícia. Paradoxo da igualdade: gênero, raça e democracia. **Cienc. Cult. [online]**. São Paulo, jan./mar. 2017, vol. 69, n. 1. ISSN 2317-6660. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100015>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

RIOS, Roger Raupp e SILVA, Rodrigo da. Democracia e direito da antidiscriminação: interseccionalidade e discriminação múltipla no direito brasileiro. **Cienc. Cult. [online]**. São Paulo, jan./mar., 2017, vol. 69, n. 1. ISSN 2317-6660. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100016>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

RODRIGUES, Carla. Problemas de gênero na e para a democracia. **Cienc. Cult. [online]**. São Paulo, jan./mar., 2017, vol. 69, n. 1. ISSN 2317-6660. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100013>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que as epistemologias do Sul: Caminhos artesanais para futuros artesanais. In: **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 17-38.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologia do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.

_____. **Para enxergar o mundo com os sentidos do Sul**. Publicado em 2017. Disponível em: <<https://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com.br/2017/07/boaventura-de-sousa-santos-para.html>> e <<https://outraspalavras.net/eurocentrismoemxeque/para-enxergar-o-mundo-com-os-sentidos-do-sul/>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

SANTOS, Emanuelle; SCHOR, Patrícia. Brasil, estudos pós-coloniais e contracorrentes análogas: entrevista com Ella Shohat e Robert Stam. In: **Rev. Estud. Fem.** Vol. 21, n. 2. Florianópolis. Mai/Ago. 2013.

SILVA, Jason de Lima e. **Carta sobre Política aos estudantes**. Publicado em 2018. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/carta-sobre-politica-aos-estudantes/>>. Acesso em 17 Jul. 2019.

SOARES, Celiana Mota Rodrigues. A inclusão da temática gênero e suas relações intra e interpessoais nos currículos da educação básica. In: SANTOS, Deborah Silva, GARCIA-FILICE, Renísia Cristina e RODRIGUES, Ruth Meyre Mota (orgs.). **A transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas: limites e possibilidades**. São Paulo: Comunicação Integrada, 2016. p. 164-183.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O tempo em que podemos mudar o mundo**. Publicado em 2011. Disponível em: <<http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com.br/2011/10/o-tempo-em-que-podemos-mudar-o-mundo.html>> e <<https://outraspalavras.net/sem-categoria/o-tempo-em-que-podemos-mudar-o-mundo/>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

CARTAS AO IMAGINÁRIO FEMININO NA AMÉRICA OITOCENTISTA

Data de aceite: 04/01/2021

Samara Elisana Nicareta

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba;
Secretaria Estadual de Educação do Paraná
Curitiba - PR
<http://lattes.cnpq.br/2401847080248705>

Valter Andre Jonathan Osvaldo Abbeg

Secretaria Municipal de Educação de
Araucária; Secretaria Estadual de Educação do
Paraná
Curitiba - PR
<http://lattes.cnpq.br/6479769625130179>

RESUMO: Ambientado no Brasil oitocentista, sedente de editoras e escritos, encontra-se diversas publicações oriundas de traduções do espanhol, inglês, francês, destacando-se os manuais de civildade; que dada sua natureza impeliam o leitor a determinadas formas de conduta. A obra supracitada, “Cartas sobre a educação das meninas por uma senhora americana” traduzida para o português por João Cândido de Deos e Silva, de suposta autoria de uma “senhora americana”, tornou-se mais que um manual de civildade, ganhando as salas de aula, sendo indicado para as professoras acabou ditando uma forma de imaginário feminino. Este trabalho visa debater a falseta de autoria imposta ao leitor, e a imposição de um determinado padrão normativo de condutas a partir de um produto literário. A crença no anonimato autoral feminino da obra ainda repercute em dias atuais na academia, consagrando a sua redação

concisa e precisa. A obra de José Joaquin de Mora, real autor, incide no imaginário feminino, ao se esconder sob o manto de uma americana anônima. Utiliza-se do discurso criando laços identitários para atrair seu público, produzindo intimidade, cumplicidade e serve-se da forma epistolar como associação ao catolicismo remetendo a determinadas características desejadas à mulher.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Imaginário. Feminino. Mulher.

LETTERS TO THE FEMALE IMAGINARY OF AMERICA OF THE XIX CENTURY

ABSTRACT: Set in Brazil in the 1800s, lacking publishers and writings, there are several publications coming from translations from Spanish, English, French, highlighting the civility manuals. These manuals make the reader have certain forms of conduct. The aforementioned work, “Letters on the education of girls by an American lady” was translated into Portuguese by João Cândido de Deos e Silva; of supposed fictional authorship of an “American lady”. In Brazil and Latin America it became more than a civility manual, as it went to the classrooms. It was indicated for the teachers ended up writing a form of imaginary feminine. the objective is to discuss both the lie of authorship and the imposition of a certain set of behaviors based on a literary product. The feminine authorial anonymity of the work still resonates today in the academy, consecrating its concise and precise wording. Mora, the real author, focuses on the female imagination, hiding under the cover of an anonymous American woman, using discourse to

create identity bonds to attract her audience, producing intimacy, complicity and using the epistolary form as an association with Catholicism certain characteristics desired by women.

KEYWORDS: Discourse. Imaginary. Feminine. Woman.

INTRODUÇÃO

A perspectiva dos manuais de civilidade tiveram origem difusa mas pragmática, pois, buscavam delinear formas de agir, definindo condutas válidas. (CUNHA, 2004) Este trabalho, no alvorecer do oitocentos procura indícios, mesmo que por hora tornem-se meras migalhas na interpretação do discurso oitocentista, da produção, constituição e circulação do discurso epistolar – mais que evidências sobre a orientação pública para a infância feminina–procura-se delinear um conjunto de estigmas que fomentaram o imaginário social feminino constituído a partir da obra “Cartas sobre a educação das meninas” publicada no Brasil em 1838, de tradução para o português por João Cândido de Deos e Silva. Optou-se pela perspectiva da análise crítica do discurso (Fairclough, 2001), que denota o discurso como fonte de transformações sociais, e suas relações de poder realizadas através das práticas sociais mais amplas.

Enquanto referencial teórico, nos apoiamos na categoria de imaginário social proposta por Castoriadis (1984), debatida e posicionada a partir de autores contemporâneos. Assim, num primeiro momento pretendemos consagrar o imaginário social feminino como possibilidade explicativa não só do movimento editorial que produziu tal obra, mas, evidenciar os instrumentos que foram colocados a disposição para sua difusão e recepção no âmbito social e escolar brasileiro. Para, abordar a dimensão da obra, suas especificidades quanto ao produto de um anonimato literário, sua natureza epistolar, um produto de sua época, de seu contexto histórico e social.

Na análise crítica do discurso, Fairclough (2001) aponta que o discurso é fonte de transformações sociais, trazendo e impondo diferentes relações de poder para a formação da identidade, compreendendo que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade; (FOUCAULT, 1987, p.9).

Assim, num primeiro momento pretendemos vislumbrar alguns caminhos dentro da análise do discurso como possibilidade explicativa não só na perspectiva de caracterização do imaginário acerca da identidade feminina, mas, como um instrumento de decomposição da lógica discursiva e da própria razão identitária. Para, delinear o discurso presente na obra supracitada e arraigar suas especificidades quanto a um produto literário voltado para a conformação, ou não, de um posicionamento político específico, um produto de sua

época, de seu contexto histórico e social.

Não cabe neste contexto, uma exploração biográfica do autor ou da suposta personagem feminina ficcional anônima, que certamente poderá ser realizada numa outra oportunidade, todavia, adentramos a obra procurando as evidências sociais no discurso, nuances que demonstrem a confabulação acerca do imaginário feminino, assim, não pretendemos e tampouco desejamos excluir a figura do autor, mas, relativizá-la em detrimento a uma concepção social de identidade feminina que esta obra cerceou e difundiu às mulheres brasileiras no início do oitocentos.

A IMPORTAÇÃO DO IMAGINÁRIO FEMININO

Ao reconhecer que cada momento no tempo é permeado por um ambiente próprio, imbuído de diferentes formas de organizar a sociedade, sua estrutura social, política e econômica. Um momento quando são tecidas as relações sociais e se embrenham para formar uma identidade social e uma forma de interpretar esta realidade particular-coletiva, denominada como: imaginário social. Segundo Veyne: “‘Imaginário’ não é um termo de psicólogo ou de antropólogo, diferentemente de ‘imagem’, mas um julgamento dogmático sobre certas crenças de outrem.” (1984, p.103-4). Assim, a ação de pensar sobre o tempo passado, a constituição de crenças, costumes, do próprio cotidiano envolvem diferentes tipos de julgamentos, tidos como verdades, mas foram construídas sobre uma suposta premissa de serem únicas, onipotentes, numa congregação análoga. Uma construção sobre este imaginário social parte da verdade se constitui como objeto histórico concreto, uma vez que se materializa nas relações sociais as quais representa e é representado. Transforma-se num instrumento vivo e vive constante nas diferentes relações sociais, torna-se político, recorrente nas diferentes relações de poder.

O domínio do imaginário não se limita a isso: a política, queremos dizer, as práticas políticas e não apenas as pretensas ideologias, possuem a arbitrariedade e a esmagadora inércia dos programas estabelecidos; a “parte oculta do iceberg” político da cidade antiga durou quase tanto quanto o mito; sob a ampla roupagem pseudoclássica com a qual nosso racionalismo banalizador a envolve, teve delineamentos estranhos que só a ela pertencem. (VEYNE, 1984, p.133)

As acepções do imaginário no contexto da história rompe diferentes argumentos para explicação da realidade, modificam-se na política, manifestam-se nas instituições, e promove-se nas histórias particulares; um discurso difuso na memória das pessoas, este imaginário não pode ser negado, tal como um pressentimento secreto, pois, ao representar a realidade a substitui enquanto elemento semiótico da verdade, torna-se uma verdade. Trata de uma acepção absoluta da verdade envolta pela “fabulação”. (VEYNE, 1984, p.130)

Assim, o imaginário aparenta o que representa, uma dada realidade não de um ponto de vista, mas, como própria aceitação da verdade coletiva e material. Compreendendo que

a vida em sociedade é uma constante construção histórica, uma alternância de ideologias e fatores provenientes da mentalidade coletiva, promove também e reciprocamente, um derrubar constante destas verdades. Ao considerar que o imaginário, a princípio não é nem bom ou ruim, haja visto que evidencia uma disputa para legitimar uma dada verdade que pode se tornar hegemônica na memória coletiva e na história das pessoas. Esse conjunto de ideias, esse imaginário conduzem e regulam o tecido social.

Não existe oposição entre verdade e a ficção que apareça como secundária e histórica; a distinção entre o imaginário e o real não o é menos. As concepções menos absolutas da verdade como simples idéia reguladora, ideal da pesquisa, não podem servir de escusa à amplitude que assumem nossos palácios de imaginação, que têm a espontaneidade das produções naturais e não são provavelmente nem verdadeiros nem falsos. Eles também não são funcionais e não são todos perfeitos; têm ao menos um valor muito raramente mencionado, do qual não falamos senão quando não sabemos dizer exatamente qual é o interesse de uma coisa: elas são interessantes. (VEYNE, 1984,p.139)

Em função de um imaginário, destas visões de mundo permeadas pelo discurso social, imbuídos de coesão, as sociedades são construídas ou desintegradas. Estas percepções não podem ser consideradas vazias de conteúdo ou de propósitos, tanto quanto o imaginário se materializa em práticas, formando e deformando a realidade. O ambiente cultural se camufla ou faz uma semiose dessa construção de forma não espontânea, já não se sabe mais o que é verdade ou fantasia, aquilo que está posto fora do dia-a-dia, fora de uma regularidade passa a ter um axioma social. Ao agregar formas diferenciadas de interpretar a organização social, impõe diferentes atrativos constantes na busca pela coerência, pela interpretação da verdade posta no jogo de discussão e embate ideológico.

Concebido como um padrão, o imaginário, também se manifesta na forma de modelar, atitudes e práticas sociais; tais como a orientação e os manuais de civilidade, podem ser materializadas, como nas obras de literatura prescritiva: os modos de fazer a vida. Partem de uma imagem, neste caso a feminina, que está claramente materializada na sociedade pelo autor, digo, pela suposta autoria feminina, mesmo de forma subjetiva e passam ao ser identificadas, interpretadas, revisitadas pelas suas outras interlocutoras, ganhando novos sentidos, novas objetividades e novas práticas sociais.

As imagens estéticas não se deixam nem traduzir validamente para conceitos, nem também são «reais»; não existe nenhuma imago sem imaginário; possuem a sua realidade no seu conteúdo histórico, não há que hipostasiar as imagens, mesmo quando são históricas. - As imagens estéticas não são algo de imóvel, invariantes arcaicas: as obras de arte tornam-se imagens por processos, que nelas se petrificam em objectividade, falarem por si mesmos. (ADORNO, 2013, p.103-4)

A imagem, constituída a partir da materialização do imaginário, abrange uma nova dimensão da simbolização que conquista um espaço específico na sociedade, pois

revela, agrega e intervêm nos valores da sociedade ao transmiti-los na forma material, principalmente, através dos materiais impressos. A imagem materializa o imaginário pela sua forma, pois promove a evidência de seu espaço e tempo. Ao tornar-se objetos fomenta análises objetivas em si mesma; representam o imaginário e criam seu próprio imaginário ao se materializarem; uma reprodução constante mas não linear sobre as relações sociais deferidas, requeridas ou impostas por determinados imaginários colocados em circulação e apropriados através de interesses constituídos intencionalmente por classes, grupos, instituições e associações.

Entre estes “antagonismos realmente inconciliados não se deixam conciliar mesmo no imaginário; actuam no interior da imaginação e reproduzem-se na sua própria incoerência proporcionalmente ao grau com que insistem na sua coerência.” (ADORNO, 2013, p.193). Assim, o imaginário não é uniforme, pois, reproduz e manifesta os conflitos sociais perante o indivíduo. A materialização deste imaginário aos olhos do espectador, de seu simbolismo, é confrontando pelos demais elementos sociais.

Sempre seguindo o mesmo fio imaginário, é claro que esse espectador jamais tem, com as imagens que olha, uma relação abstrata, “pura”, separada de toda realidade concreta. Ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico. É o conjunto desses fatores “situacionais”, se assim se pode dizer, fatores que regulam a relação do espectador com a imagem, que chamaremos de dispositivo. (AUMONT, 1993,p.15)

Constantemente e de forma efetiva, planificada as imagens formam o universo social, determinam a institucionalização, a técnica e a ideologia que servirá de espectro. Criam dispositivos próprios que regulam a relação entre espectador e imagem. Imprimem condicionantes, arquitetam ações que determinarão o tipo de sociedade, de indivíduos e de instrumentos que servirão de dispositivos controladores. A criação deste imaginário muitas vezes suplanta a representação de realidade que está presente. “A noção de impressão de realidade, a de efeito do real mostram, pelo próprio vocabulário, a dificuldade da questão. Em um e outro casos, trata-se de sublinhar o fato de que, em sua relação com a imagem, o espectador acredita ate certo ponto na realidade do mundo imaginário representado na imagem.” (AUMONT, 1993, p.112). O idealizável, formulado inicialmente na esfera mental ultrapassa as fronteiras do pensamento, da capacidade criativa para ganhar o mundo exterior.

A construção do imaginário feminino, congrega assim, diferentes padrões, tradicionalmente amparados na polarização de um binômio: boa e má. Este agrega ao longo da produção historiográfica diferentes acepções: mãe e prostituta; mulher pública e privada; pura e bandida; beata e impura. Mulher como “rainha do lar” (LIMA, 2012), aponta as potencialidades e fragilidades femininas, relacionadas aos afazeres domésticos em oposição ao espaço público. Ora vista como a Mulher bruxa / fatal tendo sua “...imagem

díade e contraditória, ora como uma mulher idealizada como a inocente, a mãe perfeita, dedicada ou a divinizada; ora como a sedutora, a bruxa ou a femme fatale” (SANTOS, 2012). Evidenciada como “sexo frágil”, relacionada a urbanização e europeização, condição ligada a papéis sociais atribuídos à mulher no novo cenário social (VERONA, 2007). Na condição de Mulher-Demônio versus Mulher-Anjo, atribuído nos contos de fada dos irmãos Grimm; ou ainda vista como Mulher do lar ou Mulher da vida, nas representações em Revistas femininas, Cláudia e Nova (SEVERO, 1995); a mulher configura-se em dois ambientes, em duas instâncias de poder sempre voltadas para o público ou para o privado.

Adentramos a dimensão do imaginário social (CASTORIADIS., 1982, p. 13), “o imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. É criação e reprodução, numa lógica espacial e espectral de configurações de padrões que tomam corpo, fala e moldam os sentidos e os costumes socialmente instituídos.

A palavra escrita atua como tecnologia de linguagem (ORLANDI, 2001), definida como tal, nos melindres dos mecanismos e técnicas utilizadas, evidenciando e permeando as práticas sociais, políticas, ideológicas e estéticas. Argumenta-se que um discurso, através de um mecanismo pode proporcionar a construção de um imaginário, de uma identidade, de uma razão histórica peculiar e particular.

Mais que evidenciar uma tecnologia de poder (FOUCAULT, 1987), procura-se estabelecer uma relação entre modernidade técnica (BRÜSEKE, 2002) e tecnologia do discurso enquanto a prática na construção da identidade feminina. Fairclough apresenta a perspectiva de que “...as tecnologias discursivas são geralmente planejadas para ter efeitos particulares sobre o público.” (FAIRCLOUG, 2001, 264).

A linguagem neste caso passa a ser pensada como uma forma de controlar a estrutura social ou mesmo para desestabilizar este controle. Nesta perspectiva, concebemos o livro como um aparato semiótico:

A semiose inclui todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua. Vemos a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico. (FAIRCLOUG, 2012, p.308)

A produção do sentido feminino é alicerçado de diferentes formas neste livro, contextualizando a nova mulher americana, que escreve cartas, que demonstra a nova condição e posição feminina entre os afazeres domésticos ao comportamento social aceitável ou desejável. Fairclough (2012) aponta que os determinados gêneros literários são produzidos em diferentes manifestações sociais, concebidas enquanto práticas sociais interpretadas semioticamente.

Os gêneros são as maneiras diversas de agir, de produzir a vida social semioticamente. São exemplos: a conversação cotidiana, as reuniões dos diversos tipos de organização, as entrevistas políticas e de outros tipos, e as críticas de livros. A semiose na representação e autorrepresentação de práticas sociais constitui os discursos, que são as várias representações da vida social. Os atores sociais posicionados diferentemente veem e representam a vida social de modo distinto, com discursos distintos. (FAIRCLOUG, 2012, p.310)

Os atores sociais, neste caso as mulheres, assumem nas palavras um discurso distinto, uma possibilidade de organização puramente política. Neste escopo, figura a representação discursiva na forma epistolar, remetendo ao discurso religioso, que emoldura determinadas ações próprias a esta nova mulher americana. A escolha pelo discurso epistolar não é aleatória, mas, imbuído de direcionamento específico, uma vez que as cartas são direcionadas à alguém, neste contexto, às mulheres americanas. Os estudos do discurso associados ao da identidade são advento da refração da construção da identidade em contextos institucionais e culturais flutuantes. (SILVA, 2006,p.82)

...um discurso enfatiza a construção, a função de identidade da linguagem, este começa a assumir grande importância, pois as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para os seus membros é um aspecto fundamental de como elas atuam e de como relações de poder são expostas e exercidas, de como as sociedades são reproduzidas e mudadas." (FAIRCLOUG, 2001, p.168)

Desta forma, a narrativa presente no livro faz a tentativa de impetrar determinado posicionamento político, histórico e social ao feminino, envolto talvez numa súplica determinista, ou manifestada de forma imperativa no discurso associado moderno, ao americano, percebe-se uma categorização de poder. Esta relação de poder está sujeita à própria modernidade pronunciada como fundamento da ação política e social.

Assim também, como numa montagem, instalação, obra de arte e fotografia, o resultado da obra, do imaginado torna-se um espectro, um resquício de realidade, como artefatos que são unidos para compor um acervo arqueológico, os detalhes empreendidos na montagem, figuração, iluminação e composição postural dos modelos, intencional ou não, resultam numa dada forma de comunicar expressões sociais.

Estes, carregados de significados são difundidos, aceitos como padrões desejáveis ou execráveis de uma certa condição social. Desta forma, ao valorar a posição de poder da mulher já estamos determinando sua acepção social, e consequentemente validando um discurso social posto no jogo de poder da sociedade.

A FORMA EPISTOLAR PARA UM MANUAL DE CIVILIDADE

A obra supracitada, "Cartas sobre a educação das meninas por uma senhora americana" traduzida para o português por João Cândido de Deos e Silva, repousa

sobre um falso anonimato de uma suposta “senhora americana”, sendo autoria de José Joaquim de Mora. Este anonimato literário seria utilizado, segundo Iona Macintyre (2013), como um artifício, do autor José Joaquim de Mora e o editor R. Ackermann, tanto para o convencimento quanto para a produção de sentido no texto. Afinal, ao direcionar cartas às mulheres, conformam um suposto pensamento feminino, induzindo as leitoras ao conformismo de sua posição histórica e social. Uma forma de convencimento latente, fornecido a partir da integração entre a identidade e especificidade de práticas discursivas. A obra constitui-se de supostas cartas enviadas por uma senhora americana que relata prescritivamente formas de agir, pensar, trabalhar, enfim, de se comportar em diferentes ambientes e situações sociais. Evidencia uma tentativa de modelar as relações sociais pautadas no escopo de uma sociedade patriarcal.

As cartas são organizadas em 12 mensagens em discurso arbitrário:

Carta I – Motivos desta Obra. Influencia das Mulheres na condição dos Povos, na Sociedade, e prosperidade das Famílias. Diferenças entre a sorte das Mulheres nos Povos Meridionaes e Septentrionaes da Europa.

Carta II – Diferentes ramos da Educação. Educação Moral. Preceitos, Exemplos, Habitos. Acerto no uso destes meios.

Carta III – Educação Intellectual. Cultura da Razão, e Entendimento. Conhecimentos próprios da Mulher. Perfeição das Primeiras Letras. Geographia, Historia. Amor a Leitura. Novellas.

Carta IV – Educação Domestica. Trabalhos e Ocupações próprias da Mulher.

Carta V – Educação nas Artes, Desenho, Bordado, Musica, Dança. Moderação em adquirir e cultivar as Artes

Carta VI – Educação Physica, Exercícios, Alimentos, Traje

Carta VII – Educação Religiosa. Practicas, Instrução, Leitura do Novo Testamento. Tolerancia

Carta VIII – Educação das Meninas em Inglaterra

Carta IX – Traducção das cartas de huma Mãe Inglesa a sua Filha
Carta X – Maximas para regular o procedimento de huma senhora
Carta XI – Virtudes próprias da Mulher

Carta XII – Vida do Campo; sua influência na condição da Mulher (MORA, 1838, p.149)

Nas práticas sociais são imputados valores que determinam determinada

interpretação, e evoluem para determinar o espaço de ação feminina. A identificação com a “mulher americana” justapõe com o processo de aculturação, pois os exemplos são produzidos a partir de uma vivência na Inglaterra, país economicamente avançado e dito como um dado padrão de civilidade para as sociedades mais avançadas no século XIX. Mas, denotam a nova mulher do novo mundo, do país republicano de língua inglesa do norte, remete à nova nação, ao novo mundo, à uma “nova” mulher.



Fig 1.: Capa da Obra

Nas indicações de Mora (1838), as caracterizações do agir não se limitam ao posicionamento social, quanto a utilização dos trajes, feitura dos alimentos, explicações mínimas das condutas e posturas, mas implicam na orientação da personalidade, indicando virtudes, formas de educação das filhas e atitudes de regulação enquanto máximas de atitudes pautadas na dimensão religiosa. O discurso amparado em argumentos religiosos incide sobre a concordância interna do próprio texto.

Esta obra, assume uma importância ao conceber que “...foi traduzida do espanhol em 1838, e exemplares foram enviados às professoras públicas de instrução primária das escolas de meninas para delas fazerem uso junto às suas alunas.” (JINZENJI, 2011, p.172). Torna-se assim, um instrumento normativo de relações sociais, constituído e constituindo novas formas de interpretar a realidade social, criando um imaginário particular acerca das relações entre mulheres.

Compreende-se que imposição de um determinado padrão normativo de condutas a partir de um produto literário posto em circulação na América do Sul, espanhola (Argentina)

e portuguesa (Brasil), foi motivado tanto pela ausência de referenciais produzidos internamente, quanto a necessidade de identificação com as “culturas avançadas” uma forma de civilizar o povo e as atitudes. A escolha deste “manual de civilidade” não pode ser considerado irrelevante, ou aleatório, pois inúmeros manuais existiram e percorreram caminhos distintos na formação e conformação do imaginário social americano. A constituição de uma abordagem particular, identitária, faculta maior valor ao trabalho de Mora.

Nesta obra de José Joaquin de Mora não incide apenas no imaginário feminino, ao se esconder sob o manto de uma americana anônima, mas, denota a necessidade de auto identificação no processo de leitura e apropriação do texto pelo leitor, no caso, leitora. consubstancia e identifica que toda...

A mulher amável, moderada, modesta, que examina e dirige todas as operações de sua família, que educa seus filhos, e felicita o companheiro de sua sorte, se além destas prendas essenciais, sabe tomar parte numa conversação interessante, desenhar com gosto e correção, cantar com alma e método, e decifrar no piano uma sonata, reúne tudo quanto lhe pode atrair o respeito e mino; tudo o que satisfaz a alma, recreia e distrai a imaginação. Com estes variados recursos pode aliviar o peso de seus males, suavizar o rigor das obrigações, dar novos atrativos à vida doméstica, e fazer durável e irresistível seu império. (MORA, 1838, p. 91-92)

Na análise do texto, nos deparamos além das prescrições lapsos de autoria, evidenciados no uso de pronomes possessivos, como podemos induzir a seguir, acreditando na rigidez de tradução de Deos e Silva: “Depois de haver estudado os meios empregados na educação de **nosso sexo**, apliquei-me a observar seus fructos...” (MORA, 1838, p.186) “... a educação mais conveniente á mulher he aquella em que adquire as prendas mais análogas á posição, obrigações e vinculos proprios do **seu sexo**.” (MORA, 1838, p.187) Na primeira passagem ocorre a referência ao sexo feminino colocado em primeira pessoa do singular, incluindo a pseudo-autora, enquanto no segundo trecho, o pronome possessivo passa para a terceira pessoa do singular evidencia e evidencia uma autoria alheia, seria, então uma autoria masculina. Elementos semelhantes são encontrados no decorrer da obra.

Compreendemos que a obra agrega um imaginário feminino persistente na realidade do oitocentos, imbuindo a mulher de atributos “desejáveis”:

Nas palavras de João Candido, o manual tem o intuito de ‘formar mulheres’ que sejam boas mães, boas esposas e que saibam educar as filhas segundo a virtude e a moral autorizadas; se o objetivo é formar as mulheres, isso significa que elas podem ser formadas e, especialmente, precisam ser formadas, por não existirem condutas, hábitos ou valores naturais a essa mulher; pelo menos não aqueles que eram desejáveis para a mulher oitocentista. (JINZENJI, 2011,p.175)

As formas de apresentar, os recursos editoriais evidenciam um imaginário, permeado

pelo discurso imbricado na aceitação social destes padrões e valores produzidos para serem aceitos, uma indução normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginário consagra prerrogativa semelhante, pois enquanto elemento de ilustração transcende para a realidade, transborda para a política, mistura-se nas práticas corriqueiras do cotidiano, manifesta-se nas instituições, e torna-se imbricadas nas histórias particulares, na subjetividade e identidade; um discurso difuso presente tanto na memória das pessoas quanto na sua prática social.

O imaginário não pode ser recusado, tal como um pressentimento secreto, por vezes ofusca o olhar, substitui a verdade e transmuta-se numa nova realidade, trata de uma acepção absoluta da verdade envolta pela fabulação. Evidencia-se mais que uma análise do discurso, um olhar sobre o documento, evidenciando suas peculiaridades históricas, contextuais, analisando, sistematizando, sua constituição, não sendo concebido como um discurso pronto e acabado, mas em constante mutação dado o acesso às novas fontes e novos debates.

A obra supracitada, “Cartas sobre a educação das meninas por uma senhora americana” traduzida para o português por João Cândido de Deos e Silva, de suposta autoria de uma “senhora americana”, tornou-se mais que um manual de civilidade, ganhou as salas de aula, sendo indicado para a leitura em cursos normais, formando a mentalidade das professoras acabou por ditar uma forma de imaginário feminino. Este trabalho visa debater além da falseta de autoria imposta ao leitor, a imposição de um determinado padrão normativo de condutas a partir de um produto literário posto em circulação na América do Sul, espanhola (Argentina) e portuguesa (Brasil).

A crença no anonimato autoral feminino da obra ainda repercute em dias atuais na academia, consagrando a sua redação concisa e precisa. A obra de José Joaquim de Mora, o autor real, não apenas incide no imaginário feminino, ao se esconder sob o manto de uma americana anônima, mas, denota a necessidade de autoidentificação no processo de leitura e apropriação do texto pelo leitor, no caso, leitora. Utiliza-se do discurso criando laços identitários para atrair seu público, produzindo intimidade, cumplicidade e serve-se da forma epistolar como associação ao catolicismo remetendo a determinadas características desejadas à mulher.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2013.

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, M. T. S.. Os dizeres das regras: um estudo sobre manuais de civilidade e etiqueta. In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004. FAIRCLOUG, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUG, N.. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n.25, v.2, p.307-329, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

JINZENJI, M.Y. A formação de professoras primárias em Minas Gerais e os princípios para a escolarização de meninas (século XIX). **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, p.169- 182, jan./jun. 2011.

LIMA, J. V. O Jornal das Senhoras um projeto pedagógico: mulher, educação, maternidade e corpo (Rio de Janeiro na 2ª metade do século XIX). **Projeto História**, São Paulo, nº 45, pp. 397-403, dez, 2012.

MACINTYRE, I. Corinne in the Andes: european advice for woman in 1820s Argentina and Chile. In: BROWN, M.; PAQUETTE, G. (orgs.). **Connetions after colonialism: Europe and Latin America in the 1820s**. Tuscalosa: The University of Alabama Press, 2013.

SANTOS, J. S. O Feminismo como elemento cortante. GELIC. **Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura**, São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, V. 4, 3 e 4 de maio de 2012.

SEVERO, M. A imagem da mulher em revistas femininas. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.15, n.1-3, p. 22-25, 1995.

VERONA, E. M. **Da feminilidade oitocentista**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista – Julio de Mesquita Filho, 2007.

VEYNE, P. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CAPÍTULO 11

CRITICIDADE, HUMANIZAÇÃO E A DISCUSSÃO DA SAÚDE PÚBLICA ATRAVÉS DA LITERATURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 04/01/2021

Cisnara Pires Amaral

Universidade Regional Integrada – URI
Santiago

<http://lattes.cnpq.br/7537983455625777>

RESUMO: Vivenciamos uma época em que os adolescentes interagem apenas com suas redes sociais e diferentes aparelhos eletrônicos; em sala de aula deparam-se com conteúdos relacionados a falta de saneamento básico e cuidados básicos de higiene, que acabam sendo meios de discussão, promovendo o despertar para assuntos desconhecidos. Assim sendo, realizou-se a produção de livros com histórias infantis relacionando o agente etiológico, a doença, vetores e suas consequências para o organismo com turma de terceiro ano do ensino médio. Teve como objetivo a inserção da literatura infantil para discutir algumas doenças, despertando a criticidade, a humanização em relação aos hábitos de higiene e saneamento básico. Para a produção dos livros, cada grupo escolheu a doença que iria trabalhar, de forma lúdica, criaram uma história infantil relacionando doença e saúde. Durante o decorrer do trabalho observou-se o entusiasmo do grupo na produção da história, a riqueza dos detalhes, a cooperação entre os pares, a relação entre parasita e doença, as diferentes formas de conscientização que foram utilizadas pelo grupo. Dessa forma, nota-se que a interdisciplinaridade é um método capaz

de desenvolver no discente a conscientização, a conexão entre conhecimento científico e cotidiano e as discussões entre saúde/doença e desequilíbrios orgânicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação humanizadora. Criticidade. Promoção da Saúde.

CRITICALITY, HUMANIZATION AND THE DISCUSSION OF PUBLIC HEALTH THROUGH LITERATURE-CASE STUDIES

ABSTRACT: We experience a time when teens interact only with their social networks and different electronic devices; in the classroom are faced with content related to lack of sanitation and basic hygiene care, that end up being means of discussion, promoting the awakening to unknown issues. Therefore, we promoted the production of books with children's stories relating the etiological agent of the disease, vectors and their consequences for the organism with class of third year of high school. Aimed at the inclusion of children's literature to discuss some diseases, arousing the criticality, humanization with respect to hygiene and basic sanitation. For the production of books, each group chose the disease that would work, in a playful way creating a children's story, relating the sickness and health. During the creation of the work it was possible to see the enthusiasm of the group in the production of the story, the wealth of details, cooperation among peers, the relationship between parasite and disease, the different forms of awareness that were used by the group. Thus, note that interdisciplinarity is a method capable of developing in students the awareness, the

connection between scientific knowledge and everyday life and discussions between health/disease and organic imbalances.

KEYWORDS: Humanizing Education. Criticality. Health Promotion.

1 | INTRODUÇÃO

Nos encontramos na era da tecnologia, porém em sala de aula nos deparamos com uma gama de alunos desatualizados em conhecimentos relacionados na mídia; atualizados somente em jogos eletrônicos e redes sociais, fatores que acabam contribuindo para o insucesso em relação aos vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assim sendo são necessários buscar ferramentas que facilitem o acesso a informação, que corroborem para as associações entre notícias veiculadas na mídia e conteúdos relacionados nos livros didáticos.

A geração de crianças e adolescentes, nativos digitais, carece de uma mediação necessária dos limites que devem se estabelecer nas redes sociais, sob pena de estarem superexpostos a diversas circunstâncias que por se encontrarem em ambiente virtual passam despercebidas (PEREIRA, 2015, p.2).

As informações recebidas estão relacionadas em sua grande maioria com a conexão em jogos virtuais, ou em diferentes redes sociais como instagram e facebook. Geralmente não encontraremos adolescentes discutindo questões sociais veiculadas diariamente na mídia. As redes sociais colaboram para o sedentarismo, a falta de informações, a leitura deficitária, assim necessitamos incentivar a leitura, as informações relacionadas as questões sociais, melhorar os hábitos de higiene e proporcionar a criticidade em uma época de analfabetos funcionais.

Sendo assim, faz se necessário utilizar a literatura como ferramenta para motivar os discentes a compreenderem os diferentes cenários que estão envolvidos no surgimento das patologias, auxiliando a promoção da saúde e o despertar de hábitos saudáveis; além de colaborar para que os adolescentes busquem em suas redes sociais informações referentes a conteúdos abordados em sala de aula.

Diante desse cenário, devemos aprender a usar à tecnologia e a facilidade que os jovens têm ao acesso à internet para buscar métodos de ensino que priorizem conhecimento científico, que auxiliem a busca de informações tornando o discente apto para discutir questões sociais e econômicas, compreendendo a importância da leitura em seu cotidiano.

1.1 Literatura, internet e saúde: atualização e cidadania

Buscar na literatura a discussão de conteúdos relacionados a patologia de doenças é uma das formas de envolver os discentes com informações atuais, utilizando a internet para buscar informações recentes veiculadas na mídia; além de auxiliar a criticidade em relação aos aspectos culturais, principalmente relacionados a higiene pessoal e ao

saneamento básico.

Baldi (2009, p.11) relata que utilizar a literatura é aperfeiçoar a compreensão leitora e as possibilidades de relações e construção de sentidos, bem como a fluência e a expressividade.

Nessa perspectiva entendemos que a literatura irá propor aos alunos uma viagem ao mundo da ficção, a ampliação da capacidade de compreensão entre os problemas inerentes ao cotidiano de várias populações.

Diante desse contexto, nos questionamos: por que não poderemos utilizar os conceitos trabalhados na disciplina de Biologia, que muitas vezes se tornam maçantes e desmotivadores, atrelados a produção de histórias infantis que desenvolvam a ludicidade, a imaginação, auxiliando a promoção da saúde?

A Literatura Infantil surge com caráter pedagógico, ao transmitir valores e normas da sociedade com a finalidade de instruir e de formar o caráter da criança, uma formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual (BARROS, 2013, p.17).

De acordo com Paiva e Rodrigues (2009, p.103):

São múltiplos os fatores que contribuem para que a Literatura Infantil se faça cada vez mais presente em nossas escolas: o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais – para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livrarias por esse segmento da população que frequenta a escola pública.

Compreendemos a diferença entre aprender dentro de um contexto imaginário ou aprender através de uma aula expositiva, onde ocorrem monólogos relacionados a determinados conteúdos, dificultando o processo ensino-aprendizagem.

Consequentemente, a literatura é indispensável na escola por ser o meio necessário para que a criança compreenda o que acontece ao seu redor, seja capaz de interpretar diferentes situações e escolher caminhos com os quais se identifica. No entanto, muitos professores desconhecem a importância da leitura e da literatura e resumem sua prática pedagógica, muitas vezes, em textos repetitivos com exercícios dirigidos e mecânicos, nos quais o espaço de reflexão sobre si e sobre o mundo raramente encontra lugar (BARROS, 2013, p.15).

2 | METODOLOGIA

A atividade foi realizada com turma de 3º ano/ ensino médio de uma escola privada no município de Santiago, envolvendo 28 discentes. Para tal, os alunos foram divididos em grupo, de acordo com suas afinidades, escolheram uma das doenças relacionadas na apostila da escola, referentes ao Reino Monera, Protista, Fungi e Reino Animal Platyelminthes e Nematelminthes.

A produção iniciou em sala de aula, através da indagação referente ao tipo de doença, sintomas, formas de infestação e profilaxia; através desses itens ocorreu a produção de uma história infantil adaptada para o 6º ano do ensino fundamental.

Os discentes deveriam produzir suas histórias, buscando informações no site scielo, google acadêmico, apostila da escola e livros encontrados na biblioteca. Deveriam realizar as ilustrações ou optar por imagens da internet, tendo o cuidado de referenciá-las.

Para suas produções, os alunos escolheram as seguintes doenças: febre amarela, febre chikungunya, cólera, toxoplasmose, dengue, teníase e meningite.

A produção literária levou cerca de 3 meses para a impressão, contando com a produção da capa, desenvolvimento da história e referencial bibliográfico. Foi impressa em centro de cópias ligada a Universidade e não possui ISBN. Ocorreu revisão bibliográfica da obra pela professora de redação da escola.

Após a impressão dos livros, cada grupo planejou uma das formas de apresentação do resumo de seu livro para instigar as turmas de 6º ano a retirarem suas obras na biblioteca para leitura. Assim, foram produzidos bloquinhos com imagens das histórias, contendo um pequeno resumo sobre as obras. Outro grupo, contou a professora contadora de histórias do educandário para iniciar uma contação, instigando os alunos a conhecerem sua obra.

O trabalho de leitura continuou com a participação da professora de Ciências, que montou grupos e sorteu as obras para os alunos do 6º ano. Cada grupo produziu cartazes com as ideias principais da parasitose, imagens dos parasitas e hospedeiros, relacionando a história com a patologia.

Durante a análise de dados, utilizou-se questionário semiestruturado, onde foram analisados: a dificuldade na produção da história, compreensão sobre a patologia da doença, a busca de informações relacionadas as principais doenças evidenciadas na região, a satisfação em realizar a construção de um livro infantil e a capacidade de mudar hábitos e atitudes a partir da realização das histórias e sua leitura.

O projeto está em vigor e atualmente está sendo produzidos novos livros, com os seguintes temas: raiva, tétano, febre chikungunya, Leptospirose, Bicho Geográfico e Sarampo. Está ocorrendo a produção bibliográfica, produção da capa e revisão dos livros para a realização do mesmo trabalho novamente com os 6ºanos da escola.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir resultados apresentados a partir da aplicabilidade do questionário na turma:

Você encontrou dificuldade na produção da história infantil?	
Sim	9
Não	19
Total de alunos	28

Tabela 1 – Faz referência a dificuldade na produção da obra literária

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto a dificuldade na produção dos livros, percebe-se que 67% dos alunos não tiveram dificuldades em criar uma história, organizaram-se e a partir de uma ideia inicial o grupo manteve a linha de dissertação. Outros, 24% sentiram dificuldade inicial na organização do grupo e na aceitação das ideias relacionadas. Relataram que a dificuldade se manteve até que um dos alunos resolveu iniciar a produção e os demais mantiveram a ideia. Outro fato foi o cumprimento dos prazos estabelecidos pela professora, que auxiliou na organização dos grupos, percebeu-se que o uso da imaginação fez com que os componentes se aproximassem e cada um contribuísse com um fragmento do texto. Baldi (2009, p.34) acredita que para fazer diferença significativa em relação à leitura uma proposta tem de contemplar diferentes modalidades de leituras simultâneas, numa frequência e intensidade capazes de envolver alunos e professores completamente. Ou seja, não são trabalhos isolados com um ou outro texto, ou mesmo com projetos que englobam vários textos e temáticas interessantes que irão reverter posturas e desenvolver capacidades essenciais, mas, sim, trabalhos sistematizados e constantes, que se sustentem no tempo de escolaridade dos alunos, ampliando seu repertório e permitindo que se aprofundem e avancem.

Compreende-se a importância da imaginação, o estabelecimento de relações entre os pares, a partilha de conhecimento entre o grupo para que as ideias se tornassem familiarizadas, alcançando os objetivos do trabalho. Corroboram Piasi e Araújo (2012, p.12) durante a elaboração das hipóteses, das propostas de investigação e de suas investigações, as crianças argumentam, raciocinam e discutem suas ideias e resultados, ouvem a explicação do outro, organizam suas ideias e as ideias do grupo, constroem seu conhecimento.

Em relação a pergunta dois, relativa a compreensão da patologia escolhida para a produção, observa-se os seguintes resultados:

Para compreender a patologia escolhida em sua obra, você utilizou:	
Biblioteca da Escola e Universidade	23
Sites na Internet	5
Total de alunos	28

Tabela 2 – Relata a dificuldade entre os conhecimentos científicos sobre a patologia

Fonte: Elaborada pela autora

Sobre a compreensão da patologia das doenças escolhidas notou-se que 83% dos discentes não apresentaram dificuldade, e obtiveram todas as informações na biblioteca da escola e universidade, 17% utilizaram sites de busca na Internet. Deve-se enumerar que um dos conteúdos relacionados ao terceiro ano do ensino médio são as parasitoses, fato que torna os assuntos conhecidos pelos alunos. Como o questionário era semiestruturado, os alunos poderiam citar suas dificuldades, uma das quais a dificuldade de utilizar o site de busca Scielo, pois as doenças pesquisadas eram muito específicas e estes não compreendiam situações relacionadas a sintomatologia. Durante a organização do trabalho, a professora deixou claro que aqueles grupos que buscassem as informações na internet deveriam garantir que as mesmas fossem provenientes de artigos, pois deveriam ter o cuidado em relação ao repasse de informações. Esse fato deve justificar a quantidade de alunos que buscou livros na biblioteca da instituição.

Assim sendo, é fundamental que o professor propicie novas ferramentas de aprendizado, tornando o conteúdo de sua disciplina sistematizado, aguçando a curiosidade e a capacidade de crítica em relação aos temas propostos. Para Nóvoa (2014, p.29) existem quatro variáveis que estruturam um século de escola - professor, aluno, conhecimento e espaço – estão em mutação acelerada: novas relações entre os sujeitos; novas matrizes para aceder ao conhecimento e interpretar o mundo; novas ecologias que reivindicam novos espaços; novas funções e maior pluralidade de vozes; novas temporalidades mais marcadas pelo significado do que pelo relógio; vão convocando novas políticas e sempre, mas sempre, exigem um bom professor.

A questão três foi respondida pelos grupos, totalizando uma amostra de 7 conjuntos, onde se distribuíram os 28 discentes. A pergunta aborda como foi realizada procura de informações relativos a casos esporádicos, surtos ou epidemias relacionadas ao tema escolhido.

Para a escolha da patologia o grupo usou:	
Jornais da cidade e região	3
Informações das redes de telecomunicações ou redes sociais	4
Total de alunos	7

Tabela 3 – Faz menção as fontes utilizadas pelo grupo para a pesquisa:

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que os grupos utilizaram as páginas dos informativos (jornais) da cidade e região para observar a prevalência das doenças escolhidas, como evidenciou-se com a escolha do tema Toxoplasmose devido a um surto vivenciado na cidade vizinha Santa Maria (imagem 1), e os casos de Febre Chikungunya (imagem 2) e Dengue em nossa cidade. Interessante salientar que alguns grupos escolheram temas relacionados a falta de saneamento básico, tema bem evidente nas redes de telecomunicações, relacionado a parasitoses de alta prevalência em todas as regiões do Brasil.

Por estes motivos, os sujeitos da educação precisam entender a escola como algo vivo, onde se vivenciam valores, onde se interage, se aprende, se constrói conhecimento de maneira dialógica, envolvente, onde se aprende fazendo, sentindo, interagindo (DALLA COSTA *et al*, 2017, p.11).

Desse modo, torna-se imprescindível que os discentes tomem conhecimento sobre assuntos abordados na mídia, tornando-se apto a discutir e discernir sobre assuntos relacionados ao seu cotidiano, principalmente os relacionados as questões de saúde pública. A capacitação da comunidade e dos indivíduos por meio da informação e do desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais é exemplo de ação promotora de saúde (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014, p.48).



Imagem 1 – Literatura infantil sobre Toxoplasmose



Imagem 2 – Literatura infantil sobre Febre Chikungunya

A tabela quatro relata a satisfação em realizar a atividade proposta.

Você acredita que o trabalho foi prazeroso e auxiliou no conhecimento e aprendizado?	
Sim	28
Não	0
Total de alunos	28

Tabela 4 – Evidencia resultados em relação a satisfação e aprendizado em relação a produção da obra literária

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto a satisfação, conhecimento e aprendizado em relação a produção da obra literária constata-se 100% de aprovação. Como os discentes deveriam justificar suas respostas, observou-se que tiveram dificuldades no início da atividade, pois acreditaram ser um trabalho sem conteúdo e muito infantil. Acredito que o acompanhamento dedicado pela professora regente auxiliou a criatividade, além de garantir que todas as informações relacionadas possuíssem embasamento teórico coerente. Durante as análises dos questionários notou-se alguns recadinhos como “obrigada por nos proporcionar a atividade”, “amei escrever livro infantil”, “acho que irei virar escritora”, “aprendi muito com essa atividade”, “foi muito gratificante”, “fico feliz em saber que uma criança irá ler minha história”, “a atividade conseguiu relacionar história infantil e conhecimento do livro didático”, “compreendi a relação entre doença e desequilíbrio ambiental”, “gostaria de apresentar a história na Feira do Livro do município”.

Interessante observar que a atividade proporcionou aprendizado, conhecimento científico, trabalho em grupo, porém ressalta-se a importância do acompanhamento e da elaboração da proposta didática para que a atividade tenha significado e auxilie o processo de aprendizado. Segundo Bacich e Moran (2018, p.8) a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

A atividade de produção de obras literárias por discentes de ensino médio para discentes de ensino fundamental tornou o trabalho acessível, mais apropriado à compreensão do leitor e a capacidade de associação de conteúdos discutidos em sala de aula evidenciados em histórias cotidianas.

Corroboram Piasi e Araújo, 2012 ler livros infantis é preparar-se para ler outras obras, para ter acesso a todas as obras escritas que se possa imaginar. O livro é, assim, um instrumento de aprendizagem, um passaporte para o mundo das letras.

A questão 5 fazia menção entre a internet, busca de informações e promoção da saúde.

Você utilizaria a internet para buscar informações referentes a patologias?	
Sim	7
Não	21
Total de alunos	28

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que um adolescente, raramente, utilizará a internet para pesquisar patologias, pois esse assunto não faz parte de seu cotidiano; porém, a atividade auxiliou a conexão com a internet, ferramenta de apoio, que poderá ser utilizada para embasamento teórico, despertando curiosidade para assuntos vistos em sala de aula; além de incentivar o hábito de leitura.

Para a finalização da atividade, os discentes foram questionados sobre a significância de produzir uma obra literária a ser utilizada pelos alunos do ensino fundamental e quais suas percepções em relação ao fato. Surgiram inúmeros relatos, tais como: “fico feliz em compartilhar informações com os alunos menores”, “acredito que despertará a curiosidade em relação as doenças”, “ajudará os alunos a entenderem doenças que nem eu entendia”, “espero que ajude nos estudos”, “estou muito feliz, é muito gratificante, ver uma criança lendo um livro que eu escrevi”, “acredito que essas histórias poderão ser contadas para seus pais e irmãos”, “ajudará a desenvolver hábitos de higiene”.

Percebe-se a importância da interdisciplinaridade para auxiliar novos hábitos e atitudes. A partir da literatura infantil desperta-se para a criticidade, a humanização em relação as doenças, seus vetores, agentes etiológicos e profilaxia. Evidencia-se a importância de tais ferramentas de ensino para proporcionar também a promoção da saúde.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a leitura e a imaginação favorecem o aprendizado, pois envolve a busca constante de novos materiais e informações, proporciona integração e trabalho em equipe, organização e tomada de decisões, pois 67% dos discentes não apresentou dificuldade em organizar a atividade, aceitar a ideia dos pares e trabalhar em equipe, 83% utilizaram a biblioteca da escola ou universidade para buscar informações referentes as patologias escolhidas, utilizaram os informativos dos jornais da região para a escolha da parasitose, além das informações recorrentes na mídia, 100% dos discentes aprovou a atividade. A produção da história exigiu do discente um esforço de imaginação criativa, interpretando palavras, conhecimento científico e cotidiano. Proporcionou o despertar do imaginário infantil em adolescentes, época de transição entre idade adulta e infantil, marcada pelas inúmeras vergonhas e uso excessivo de games e redes sociais. Tornou o aprendizado mais interessante, partindo de situações contextualizadas, facilitou

a abordagem de temas sociais, a interdisciplinaridade entre biologia, literatura, redação e artes. Além do estímulo a leitura para os anos fundamentais, através de uma produção bibliográfica produzida pelos alunos da própria escola.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais: Uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2009.

BARROS, P.R.P.D. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura**. Trabalho de conclusão de Curso, Centro Universitário Católico Salesiano. Lins, 2013.

CAMPOS, M.C.C.; NIGRO, R.G. **Teoria e Prática em Ciências na Escola: O ensino – aprendizagem como investigação**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

DALLA COSTA, A. A.; SILVA, J.C.; MIOLA, A.; KUHNEN, R. HAUSCHILDT, G.Z.T. Educação Humanizadora: valorizando a vida na sociedade contemporânea. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Santa Maria, 2017. **Anais ...** Santa Maria: Biblos, 2017.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MIGUEZ, F. **Nas artes – manhãs do Imaginário Infantil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

NOVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora: 2014.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M.F.(Orgs). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, M.N. A superexposição de crianças e adolescentes nas redes sociais: necessária cautela no uso das novas tecnologias para a formação da identidade. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, Santa Maria, 2015. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2015.

PÉREZ, Leonardo F. M.; CARVALHO, Washington L. P. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de Ciências. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 727-741, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop450.pdf> Acesso em jan. 2018.

PIASSI, L.P.; ARAUJO, P.T. **A literatura infantil no ensino de Ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

POZO, J.I.; CRESPO, M.A.G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

SARAIVA, J.A et.al. **Palavras, brinquedos e Brincadeiras: cultura oral na escola**. 1ª ed. São Paulo: Artmed, 2010.

LEITURA NO ENSINO TÉCNICO: O QUE PENSAM OS DOCENTES?

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 14/10/2020

Adriana Nunes de Souza

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

Arapiraca – Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/9445221981244067>

RESUMO: A leitura é tema frequente nas discussões entre docentes, este artigo trata da visão que professores de disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado têm da leitura como elemento facilitador da aprendizagem em suas aulas, qual a importância que são a ela no processo de ensino. Para isso, foi feita uma coleta de dados através de entrevistas filmadas com docentes de um campus do Instituto Federal de Alagoas. Etapa de uma pesquisa de doutorado, as entrevistas revelaram que, embora os docentes reconheçam a importância da leitura no processo ensino-aprendizagem, eles desconhecem a teoria linguística e as técnicas de leitura. Neste artigo, analisaremos os dados encontrados na coleta e discutiremos a leitura como facilitadora da aprendizagem na educação técnica de nível médio.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e estudo. Ensino técnico. Processo ensino-aprendizagem.

READING IN TECHNICAL EDUCATION: WHAT DO TEACHERS THINK?

ABSTRACT: Reading is frequent topic in

discussions between teachers, this article deals with the view that teachers of technical disciplines of the Integrated High School have reading as a facilitator of learning element in their classes, how important is it in the teaching process. For this, a data collection was done through filmed interviews with teachers of a campus of the Federal Institute of Alagoas. Stage of a doctoral research, interviews revealed that although teachers recognize the importance of reading in the teaching-learning process, they are unaware of the linguistic theory and reading techniques. In this article, we analyze the data found in the collection and discuss reading as a facilitator of learning in middle-level technical education.

KEYWORDS: Reading and study. Technical education. Teaching-learning process.

Este artigo é fruto de uma etapa da pesquisa de doutorado que realizei para o programa de doutorado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e consiste na análise das entrevistas realizadas com os docentes voluntários da pesquisa, assim torna-se importante expor os critérios utilizados para a escolha dos voluntários.

Trabalhando com docentes que lecionam disciplinas da área técnica de seus cursos, este foi o primeiro critério; o segundo refere-se ao reconhecimento profissional dos professores, eles deveriam reconhecer-se como tal, isto se deve ao fato de que a maioria dos docentes da área técnica diz ser engenheiro, cientista da computação, turismólogo e não professor.

O terceiro critério fundamental para a pesquisa é escolher professores que trabalhem com textos em sua aula, que recomendem a leitura de textos dos gêneros pertinentes a sua área; o quarto critério foi o de selecionar voluntários que tenham afinidade com a Educação Básica e se interessem pela área pedagógica e não apenas em sua área específica. Isso é importante, pois discutiremos questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa, foram entrevistados quatro docentes de um Campus do Instituto Federal de Alagoas, todos eles são servidores efetivos e exercem o magistério há períodos diferentes desde iniciantes com um ano de experiência a professores com mais de 10 anos de sala de aula.

Foram feitas perguntas relacionadas à formação dos participantes e à sua prática docente, sempre buscando informações a respeito de questões pedagógicas e vinculadas a temática da pesquisa a leitura e seu papel como facilitadora da aprendizagem na educação técnica. Toda a entrevista foi gravada em vídeo para que não se perdessem quaisquer informações relevantes à análise que se deseja fazer.

O roteiro da entrevista foi este:

- Qual a sua formação?
- Já fez algum curso direcionado à docência na educação básica? Em que nível?
- Costuma frequentar eventos voltados para a docência?
- Há quanto tempo leciona?
- Atua na modalidade do Ensino Médio Integrado há quanto tempo?
- Participou da transição CEFET/IF? Como você sentiu essa transição? (caso não tenha vivenciado, perguntar se sente diferença ao lecionar no EMI e em outras escolas em que tenha atuado)
- Qual a sua compreensão de Ensino Médio Integrado?
- Acredita que a integração ocorre de alguma forma em seu campus? Como?
- A leitura é atividade frequente em suas aulas? Como ela ocorre? (Se não ocorre, porque não?)
- Você considera a habilidade de compreender textos importante para a aprendizagem de sua disciplina?
- Você acredita que a interdisciplinaridade é possível?(Se não acreditar, perguntar: Pensa ser a sua disciplina específica demais? Por quê?)/ (Se acreditar, perguntar: A interdisciplinaridade ocorre em suas atividades? Como?)
- Você acredita que ensinar leitura ou compreensão textual é papel do professor de Português ou de todos os docentes? Por quê?

Observamos pelo roteiro que é necessário, neste artigo, discutirmos alguns pontos importantes para a compreensão das análises realizadas, portanto, antes de iniciarmos a discussão da leitura no ensino técnico, é necessário discutir a concepção de Ensino Médio Integrado. Torna-se importante afirmar que nesta pesquisa pensaremos na proposta e na concepção dessa modalidade por ser o locus da pesquisa (já que todos os participantes lecionam em IF e na modalidade integrada) e em como ela afeta o processo ensino-aprendizagem.

A criação dos IF, a partir da lei 11.892/2008, trouxe para o cenário da educação profissional o Ensino Médio Integrado (uma das modalidades da educação técnica ofertada pelos IF – os quais oferecem ainda as modalidades subsequente e concomitante).

Assim, concentrar-nos-emos no EMI (Ensino Médio Integrado). Bastante polêmica, a definição de EMI passa pela ideia de que a educação técnica deve constituir-se politécnica e não se preocupar apenas com a formação profissional, mas com a formação cidadã.

Sabemos que, a partir do Decreto nº 5.154/2004, a ideia de formação integrada foi posta em evidência, mas em que ela implica:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p.85)

Vemos que a formação integrada implicaria na politécnica (a qual discutiremos melhor adiante) e buscaria responder às necessidades do cidadão e do mundo do trabalho (de um mercado que com o advento da tecnologia precisa de um profissional a cada dia mais plural e que com capacidade de adaptar-se facilmente às diversas situações).

Pode-se afirmar, pois, que a formação integrada, proposta no EMI, espelha as contradições da sociedade, por associar-se à educação socialista – ao propor a politécnica – e à natureza capitalista ao agir em favor do mercado.

No Brasil, isso é claramente observado, pois a educação técnica voltou-se para um dualismo de classes ainda que se tenha democratizado o acesso ao ensino.

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. (CIAVATTA, 2012, p.87-88)

Nesse sentido, é após a abertura que ocorre uma discussão sobre como se deve configurar a educação no novo momento. Nessa nova configuração, o EMI pretende unir a formação geral à técnica de modo que elas se tornem inseparáveis, o que, em tese, busca enfatizar o trabalho com princípio educativo e formar cidadãos capazes de atuar em qualquer cargo e de refletir a respeito de questões científico-tecnológicas, aparentemente, busca-se o ensino politécnico.

OS VOLUNTÁRIOS

Sabemos que quatro professores participaram da pesquisa, nenhum deles teve formação na docência, são bacharéis em Engenharia Elétrica ou Ciências da Computação e tecnólogos em Física Médica; formados em universidades públicas em cursos voltados ao trabalho nos setores secundário e terciário da economia, eles, em geral, não frequentam eventos ligados à área pedagógica, mas restringem, sua participação a eventos da área técnica, isso traz problemas que se refletem na sala de aula.

Observa-se na fala dos professores que a preocupação com a docência não se associa a nada de sua formação acadêmica. A maioria (75%) desconhece teorias ligadas à área pedagógica, em seus cursos estudaram apenas disciplinas e conteúdos que estão ligados aos conhecimentos de seus bacharelados.

Um dos voluntários trouxe informações fundamentais para pesquisa ao afirmar que gosta de dar aula e sente a necessidade de um diálogo maior entre o setor pedagógico e o setor técnico para que haja um real entendimento do que é dar aula. Ele chega a dizer que gostaria de ter orientação, pois sua formação não trouxe quaisquer elementos que pudessem fazer dele um professor afirma que ao iniciar a docência, precisou se preocupar saber como dar aula.

O professor voluntário acredita que essa preocupação deve ser de grande parte dos professores da área técnica, pois ele, em seus conhecimentos, vê que a maioria dos engenheiros que ele conhece e que hoje são professores realmente não quis ser professor. Eles se tornaram professores por razões várias, sejam elas financeiras ou não, mas não por opção vocacional.

Professor 1: “A gente do bacharelado em engenharia tem um grande problema que é aprender a dar aula, a gente aprende aqui na pancada então não é algo que a gente não desenvolveu no curso, a maioria dos meus colegas que são engenheiros não pensou em ser professor, a gente é professor por um acaso, por uma necessidade, por uma situação. Eu particularmente, eu gosto muito de ser professor.”

Também a instituição não ofertou curso que de fato pudesse auxiliar esses docentes no trabalho com a educação básica; os docentes entrevistados citaram que lhes foi ofertado apenas um treinamento de poucas horas – no máximo 20 – quando foram contratados pela

instituição.

Professor 2: “Até o momento o curso que a gente tem é um curso inicial que foi feito até na Reitoria para meio que atualizar a gente nos processos internos do Instituto, porque nós éramos novatos na época, foi um curso de 20 horas.”

Professor 3: “Não e a gente teve uma capacitação mas muito curta de dois dias.”

Os cursos ofertados, em geral, limitavam-se a descrever e ambientar os docentes com as regras da instituição, mas não se preocupavam com a problemática da prática docente. Isso revela um descaso institucional já que a própria lei afirma que docentes bacharéis devem realizar cursos ligados à prática pedagógica ou cursarem licenciaturas específicas.

Apenas um docente teve acesso a curso na área pedagógica, ofertado por um instituição em que trabalhou antes de ser professor no IF, sobre o curso, afirmou ter sido importante para ele, pois nunca havia exercido a profissão anteriormente e comentou que nele entendeu melhor o processo de ensino, sobre isso comentou:

Professor 4: “Mas assim é muito interessante essa questão de ver o outro interagir e não começar a dizer vamos construir você e você não sabe nada, aproveitar da vida, do dia a dia, esse conhecimento que se tem e trazer pra disciplina, e fazer esse elo de ligação para que possa facilitar, e ele trazer esse conhecimento. Eu aprendi muito forte isso nos cursos, a partir do conhecimento dele, e desse conhecimento dele construir um novo conhecimento.”

Vemos nessa fala que há, neste voluntário, uma consciência do fazer pedagógico e uma noção teórica proporcionada por esse curso que norteia ser trabalho e interfere em sua prática docente de forma positiva, pois ele tem um alicerce para a construção de seu planejamento: o partir do conhecimento empírico do aluno para que ele compreenda melhor as teorias dadas em sala de aula.

Vemos nas entrevistas que os docentes reconhecem a necessidade de estarem mais ligados às questões pedagógicas, mas não frequentam eventos da área o que pode revelar uma discordância entre a fala e a prática de alguns dos voluntários. Apenas um dos voluntários afirmou frequentar eventos na área de educação, mas estes não são voltados à pedagogia em si, mas a sua área específica que é a Informática Educativa.

Professor 3: “A minha área de atuação em informática na educação, então no Congresso Internacional de Informática na Educação eu vou.”

Podemos afirmar, pois, que os professores entrevistados, embora atuem na

educação básica, não possuem formação na área e, em maioria, não fizeram quaisquer cursos voltados à docência, isso traz certa angústia a eles, por sentirem a necessidade de conhecer melhor a área pedagógica para auxiliar sua prática docente.

A QUESTÃO DA LEITURA

Em discussões com professores dos diversos componentes curriculares do IFAL é comum a reclamação a respeito da falta de habilidade discente na análise e interpretação textual o que provoca uma falha no processo de ensino, pois muitos alunos não conseguem ter um bom desempenho nas aulas por não compreenderem os textos que lhes são oferecidos como suporte.

Essa discussão traz à tona um problema que atinge toda a educação: o compreender textos, o letramento, é bastante falho no país. Associa-se ainda ao questionamento da capacidade profissional do egresso do ensino técnico que, ao não interpretar textos e não expressar com facilidade suas ideias, pode ter dificuldade para ingressar num mercado competitivo que exige não mais um especialista, mas um profissional que saiba lidar com diferentes situações, resolver problemas imprevistos, ser flexível e multifuncional e capaz de estar sempre aprendendo.

Assim, é fundamental pesquisar o papel da leitura no ensino técnico, pois este forma profissionais para esse novo mercado de trabalho e tem por objetivo não uma formação tecnicista, mas uma formação completa que forme um homem plural capaz de ter um visão crítica de mundo e de aplicar todo o conhecimento adquirido para resolver os diversos problemas da vida.

Vemos, portanto, que ensinar a leitura é fundamental também na educação técnica; nesta há a necessidade de que se conheçam gêneros específicos, aos quais muitas vezes não temos acesso cotidiano. Por isso o professor precisa apresentar esses gêneros e discutir as formas de compreender melhor esses textos que agora são leitura para estudo e a leitura deleite, à qual temos acesso mais frequentemente. Assim:

Não se ensina a estudar um texto acadêmico como se ensina a ler um poema ou um conto. (...) O estudo e a reflexão supõem o uso de recursos como sublinha, anotações de margem de texto, marcas diversas que orientem a leitura, fichamento, resumo, esquema. Esses recursos possibilitam compreender o texto investigar e ordenar as ideias do autor, enfim, possibilitam estudar o texto. Para dominar esses recursos, é necessário praticar, sim, mas antes é necessário aprender como fazer, é necessário adquirir certos procedimentos intelectuais que são próprios de quem tem o domínio da escrita, como passar os olhos pelo texto e conseguir localizar tópicos importantes que precisarão ser aprofundados posteriormente, examinar a bibliografia do livro e verificar a sua linha metodológica, examinar o índice e perceber a temática e tantos outros procedimentos que são intuitivos para o leitor maduro, mas que são muito difíceis para os leitores inexperientes nesse tipo de leitura. (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p.16)

Para que isso ocorra, é necessário que se tenha um maior diálogo entre os professores da área técnica e da área de formação geral, em especial o professor de Português, pois – de acordo com os dados coletados – os docentes das técnicas não tiveram em sua formação acesso às teorias linguísticas e estratégias de leitura.

Esse diálogo, entretanto, não ocorre, como é claramente demonstrado na fala de um docente ao perguntarmos se ocorre a integração entre as disciplinas em seu campus:

Professor 1: “Não houve realmente, eu acho que devia haver, eu já tentei fazer alguma coisa quando eu estava em Palmeira dos Índios. Eu fiz uma disciplina com outros professores foi muito interessante essa disciplina, que inclusive é que eu trabalho hoje, de projetos; eu juntei com professor de segurança do trabalho e de empreendedorismo, e eu vi que é viável; agora especificamente com as disciplinas do núcleo comum, da formação geral, eu nunca fiz nada.”

Essa fala revela uma realidade presente nos Institutos Federais em que não há uma real preocupação em aproximar os professores da área técnica da área pedagógica ou da dita área de Formação geral, embora a própria lei de criação dos institutos afirme que há a necessidade de integrar as disciplinas do núcleo comum às da área técnica.

Essa necessidade de integração nos leva a discutir, ainda que inicialmente, a interdisciplinaridade dentro do campus pesquisado. Verificamos na fala dos docentes que ela é incipiente o que mostra que a integração ainda está ocorrendo apenas no papel.

Observamos nas falas dos professores entrevistados que eles enxergam a interdisciplinaridade, na maioria dos casos, apenas entre as disciplinas do núcleo técnico e não com disciplinas da formação geral. Muitas vezes ao citar a interdisciplinaridade com a formação geral limitam-se ao uso de um conhecimento técnico para auxiliar na aprendizagem da disciplina geral e não há uma real integração; o que revela que mesmo conceito de interdisciplinaridade não está claro para os docentes devido à falta de contato com teorias da área pedagógica.

Professor 2: “Com o técnico é quase que direta a integração, muita coisa que a gente vê na sala tem que fazer integração com outras disciplinas; inclusive projetos que poderiam ser feitos com um conjunto de disciplinas. Em relação ao núcleo comum há sim como fazer a integração, acredito que por ser da informática é possível, porque hoje a informática é meio que um meio para diversos fins teria que ter um diálogo mais trabalhado, porque não é uma coisa direta. Por exemplo, poderia aplicar o banco de dados pra resolver um problema da disciplina de Geografia por exemplo.”

Apenas um dos docentes enxerga a possibilidade de articulação direta e necessária entre a disciplina que leciona, a qual é na área de engenharia elétrica, e as disciplinas do núcleo comum como de Português e de História, pois ele acredita que elas muito podem contribuir para a compreensão de sua área e para uma formação mais global. Este docente, que também não frequentou cursos da área pedagógica, por seus anos de experiência, conhece a necessidade de integração de fato ocorra não havendo uma fragmentação tão

grande dos conteúdos.

O interessante na fala deste docente é que ele reconhece que a articulação com a Língua Portuguesa para que as estratégias de leitura e o contato com diversos gêneros necessários sejam feitos de forma mais consciente pode contribuir muito para que seus alunos compreendam as normas necessárias para construção de projetos de instalações prediais, aprendam a fazer cálculos e interpretar gráficos, ou seja, esse docente tem consciência da necessidade da leitura de diversos gêneros e de que a integração do conhecimento da técnica de leitura, do ensino da leitura, e do ensino técnico pode contribuir para uma formação sólida como propõe o projeto da escola.

Professor 1: *“Eu vejo que eu tinha necessidade de muita coisa principalmente relacionada à leitura e como passar isso para os alunos. Isso é uma falha que a gente tem, é que se a gente trabalhasse junto com professor de Português com professor de História na parte de tanta coisa aí que pode ser como evoluiu (em relação ao setor elétrico), eu acho que poderia ser interessante.”*

Não apenas o Professor 1 revela a preocupação com a leitura, todos a reconhecem como um elemento fundamental para suas aulas, pois os alunos precisam compreender textos de gêneros específicos da área técnica; entretanto os entrevistados admitem não trabalhar a questão da leitura em suas aulas.

A questão da leitura foi, portanto, bastante presente durante a entrevista e observamos que alguns docentes não tinham a consciência de que textos não se limitam apenas a alguns gêneros mais comumente trabalhados; por exemplo, um deles citou que não trabalha com texto e em seguida falou que a descrição de código, de formas de elaborar programas, era fundamental para a disciplina que leciona, como se a descrição de código, os símbolos e signos utilizados, não fossem textos. Sabemos que isso é reflexo de uma formação não voltada para o ensino, mas para a inserção no mercado da indústria ou dos serviços.

Se pensarmos que esses docentes estão em contato com alunos da Educação Básica que, em geral, desconhecem os diversos gêneros da educação técnica e que muitas vezes têm um contato apenas com a leitura deleite, vemos na fala dos docentes um problema grave para o processo ensino-aprendizagem, pois a leitura para trabalho requer habilidades que a leitura deleite não requer e isto precisa ser ensinado aos discentes para que eles possam de fato compreender conteúdos e realizar inferências constituindo o seu aprendizado da temática abordada em aula.

A leitura é um dos meios de um indivíduo manter-se informado e aprender, em todas as esferas do interesse humano. É chave mestra condição por excelência do processo ensino-aprendizagem. A leitura de um texto é instrumento básico para o professor, pois tem a consistência de um documento e pode ser examinado sempre que necessário, possibilitando a aquisição de informações, novos conceitos, análise e reflexão, em qualquer grau de ensino.

Quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de um aluno compreender o texto. (VIEIRA, 2007, p.168)

Para que o aluno de fato se informe, aprenda, compreenda os textos que lhes são apresentados, são necessárias habilidades e estratégias de leitura que precisam ser ensinadas,

O papel do professor, no diálogo leitor-texto-autor, é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto. (VIEIRA, 2007, p.168)

Os professores entrevistados admitem que todos os professores devem ensinar leitura, mas isso aparece mais com uma ideia de incentivo ao ato de ler ou como uma interpretação do professor que facilite a aprendizagem e não como o ensino das estratégias de leitura para que o aluno construa os seus conceitos a partir dela.

Professor 3: *“Eu acredito que todos os professores deveriam incentivar a leitura do texto técnico que muitos alunos têm uma boa leitura precária ele tem dificuldade no vocabulário na aproximação com o texto.”*

Professor 4: *“Com certeza de todos os professores, porque a gente tá aqui como facilitador dessa informação, do acesso a todos os conhecimentos que a gente já teve, voltando a didática, é pegar esse conhecimento que é complicado e você remodelar de uma maneira mais fácil.”*

Precisamos lembrar, entretanto, que, em nosso caso, essas habilidades e estratégias de leitura são desconhecidas mesmo dos docentes; e como a interdisciplinaridade não ocorre, e muitas vezes a responsabilidade de ensinar leitura recai apenas sobre o professor de Português, os discentes têm extrema dificuldade de lidar com os textos técnicos, os quais são em geral novos para eles e não são trabalhados fora do núcleo técnico de seus currículos.

O problema é tão grave que chega a afetar a ementa da disciplina de língua portuguesa, pois no quarto ano ela deveria ser voltada para os textos que seriam utilizados por estes alunos em sua atuação profissional e, ao analisarmos a ementa e os tipos de textos citados pelos docentes voluntários, vemos que não há um ponto de interseção entre ambos: gêneros trabalhados no quarto ano não são necessários à prática profissional daqueles que fazem o curso médio integrado.

Essa disparidade mostra ausência de diálogo entre professores do núcleo comum e professores da área técnica – mesmo que o ambiente de trabalho seja bastante agradável, como citado por um dos docentes, em que há um relacionamento entre os profissionais bastante amigável – não há troca de informações pedagógicas e isso atrapalha o processo

de ensino e aprendizagem do chamado ensino médio integrado.

Sabemos que este diálogo é necessário para o estabelecimento não apenas de um ensino de fato integrado, interdisciplinar, mas especialmente para garantir uma aprendizagem significativa que leve o discente à atuação profissional e possibilite a ele seguir seus estudos no nível superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura e estudo: ler para estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

RAMOS, Marise. “Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado”. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Celina Teixeira. “Ler para aprender. Uma concepção de leitura.” In: XAVIER, ME. **Questão de educação escolar: história, políticas e práticas**. Campinas, SP: Editora Átomo/Alínea, 2007, Volume I, p. 167 -182.

CAPÍTULO 13

O PEQUENO PRÍNCIPE: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE LITERATURA E CIÊNCIAS HUMANAS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ALNIR LIMA SOARES - PINHEIRO – MA

Data de aceite: 04/01/2021

Dimas dos Reis Ribeiro

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
- Campus Pinheiro e do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) – Campus Imperatriz

Julyana Cabral Araújo

Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG), especialização em Filosofia das Ciências Humanas (UFMA), licenciada em Ciências Humanas/Habilitação em História (UFMA), ex-bolsista PIBID e PIBIC

Ramonn de Oliveira Alves

Mestrando no Programa de pós-graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), especialização em Filosofia das Ciências Humanas (UFMA), licenciado em Ciências Humanas/Habilitação em Filosofia (UFMA), ex-bolsista PIBID e PIBIC

RESUMO: O artigo é fruto da análise de um projeto de intervenção intitulado Viagem pela Literatura tendo como ponto de partida a Obra o Pequeno Príncipe do autor Antonie de Saint Exupéry, realizado no âmbito do estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas e tem como objetivo compartilhar os resultados obtidos através das discussões em que estiveram envolvidos os educandos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Professora Alnir Lima Soares - Pinheiro - MA, no ano de 2016, quando

ficou evidente que uma iniciativa de cunho literário, aplicada de forma interativa é capaz de despertar o gosto pela leitura e ao mesmo tempo proporcionar uma análise crítica da realidade vivenciada no cotidiano sociocultural em que está inserida a Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Escola. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The article is the result of the analysis of an intervention project entitled travel in literature taking as its starting point the work Little author of Prince Antonie de Saint Exupéry, performed under supervised training of the Humanities Degree Course and aims to share the results obtained through the discussions that were involved the students from 6th to 9th year of the Municipal School Professor Alnir Lima Soares - Pinheiro - MA, in the year 2016, when it became clear that a literary imprint initiative applied interactively is able to awaken the taste for reading and at the same time provide a critical analysis of the socio-cultural reality experienced daily in which it operates the school.

KEYWORDS: Literature. School. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A proposta de usar a Literatura para demonstrar conceitos humanísticos não é nova ao longo da História, foi assim com as obras que fundaram a cultura literária do Ocidente, como os poemas Iliada e Odisseia do poeta Homero, obras que retratavam a bravura do povo grego,

as guerras e suas devoções pelos deuses. Os heróis que são os expoentes, e o espelho para os gregos durante o canto das epopeias, a nobreza do homem é a virtude, a coragem de se lançar ao desconhecido mundo marítimo em busca de redenção, de honra e glória. A literatura tinha a finalidade de exaltar o homem diante da grandeza dos deuses, e com intenções humanísticas profundas de discutir o valor da vida e a inescapável condição da morte da qual o juiz é o tempo. Até a própria Filosofia postulou discutir no princípio através de diálogos as questões da existência. Porém o conceito de literatura é bem mais amplo,

Geralmente, quando nos referimos à literatura, pensamos no que tradicionalmente se costuma chamar “belas letras” ou “beletrística”. Trata-se, evidentemente, só de uma parcela da literatura. Na acepção lata, literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras - obras científicas, reportagens, notícias, textos de ‘propaganda, livros didáticos, receitas de cozinha etc. Dentro deste vasto campo das letras, as belas letras representam um setor restrito. Seu traço distintivo parece ser menos a beleza das letras do que seu caráter fictício ou imaginário (ROSENFELD, 1968, p.09).

Em nosso trabalho vamos nos atentar somente para as belas artes. Apesar da finalidade literária ir muito mais além, torna-se oportuno elencar certos fatores estimulantes que a prática literária produz, como é o exemplo do benefício cognitivo na educação das crianças, em alcançar através de um postulado narrativo literário, representações e personagens emblemáticos que o torne familiar da maneira gradativa com que emprega no seu contexto. Consequentemente se torna oportuno valorar a linguagem literária em parceria com as Ciências Humanas, incentivando seu uso no dia a dia escolar, gerando um diálogo salutar e transversal, a fim de promover uma afetiva relação interdisciplinar, que estimule o desenvolvimento de abordagens e conceitos humanistas, contribuindo não só para a formação escolar, mas incentivando a prática da leitura, tornando-a uma rotina prazerosa.

As civilizações antigas desenvolveram culturas de escritas próprias com a finalidade de transcender o tempo histórico e passar às próximas gerações, História, contos e fábulas que buscam resguardar valores atemporais, como a ética, temperança, persistência, compaixão, respeito, etc. A partir desses exemplos podemos desenvolver um raciocínio lógico para tentar elencar alguma das utilidades da Literatura.

Indubitavelmente a contribuição literária para a formação do ser humano é relevante, isso não se questiona, mas o que não podemos deixar de elencar é o que destacamos no parágrafo inicial, a contribuição histórica para manter viva a tradição de uma determinada civilização. A preservação cultural não seria possível sem o desenvolvimento da linguagem de um povo, que se conserva como uma herança cultural. Foi assim para os gregos que ao disseminarem sua herança cultural no ocidente através das obras de Homero, influenciaram os italianos através de Dante Alighieri, os Russos com Fiódor Dostoiévski, a contribuição para a nossa língua portuguesa através de Luís de Camões e o clássico francês do autor Antoine de Saint-Exupéry que está sendo tratado nesse trabalho. O que fica implícito é

que esses autores não só renovam o marco cultural de sua língua ao escreverem esses clássicos citados acima, como abriga e atualiza a juventude linguística, a identidade e o pertencimento a uma coletividade através de suas obras.

O lúdico como universo da fantasia é tudo que uma criança precisa em seu estado de formação, tanto estimula a criatividade como proporciona um aprendizado escolar menos árduo, sem contar o acesso aos vários temas que se acumularam e se perpetuaram ao longo de gerações, é importante dizer que a arte literária não tem por finalidade condicionar o leitor a uma visão linear, mas pretende transmitir a herança que o processo histórico traz consigo tanto valores bons ou ruins, guerras entre civilizações e sociedades, questões que estimulam desde cedo o senso crítico do homem.

A possibilidade de reconhecer um leque de diversidade através da cultura literária produz no leitor um maior grau de tolerância com o novo, o diferente, possibilitando um grau de coexistência com as diversas possibilidades de diálogo, estabelecendo uma postura ética e de convivência, prevenindo imposições intelectuais, como por exemplo, o fanatismo político, o ideológico e os preconceitos culturais.

Portanto a literatura promove um ensaio vivo, através de uma sensibilidade adquirida com as obras, o lado humanístico aflora introduzindo na vida do leitor valores estéticos, despertando no decorrer das páginas a sensibilidade humana, levando a um amadurecimento na medida em que evolui através da versatilidade das letras. Por esse motivo utilizamos nas discussões escolares o livro: O Pequeno Príncipe, principalmente quando trata questões humanísticas nas metáforas que envolvem os personagens da trama.

SOBRE O LIVRO

O clássico da literatura francesa, O Pequeno Príncipe, escrito por Antonie de Saint-Exupéry, foi publicada em abril de 1943 nos Estados Unidos, é a terceira obra mais vendida do mundo e já foi traduzida em mais de 260 idiomas. A narrativa em si apresenta uma história infantil de enredo simples, mais que por traz de suas figuras de linguagens traz uma mensagem poética e filosófica que nos dá margem para discutir os valores humanísticos.

O autor tem sua formação enquanto escritor, jornalista e aviador. Nasceu na França em 29 de Julho de 1900. Filho do conde Jean Saint-Exupéry e da condessa Marie Foscolombe. Viveu com a família na região do Ain. O lugar onde passou a infância era um ambiente de tranquilidade cercado por um bosque similar onde se retirou para escrever a Obra em questão, como nos conta seu sobrinho François no prefácio do livro, “estimulado por seus amigos, ele mergulhou nessa nova aventura, em Bevin House, nos Estados Unidos, numa grande casa rodeada de árvores, que lhe lembrou de um pouco a sua infância tranquila do campo longe da agitação de Nova York, onde estava exilado”.

Assim como uma das personagens principais do livro, autor Antonie de Saint-

Exupéry foi piloto da empresa de correios aéreos, chamada Aéropostale, e foi levando correspondências nos aviões que reuniu matérias e experiências para escrever muitas das suas obras.

Com a ocupação da França pelas tropas Nacional-Socialistas alemãs, em 1940, Saint-Exupéry alistou-se e, embora acabasse por ser considerado como inapto para a aviação militar por causa dos seus ferimentos, chegou a pilotar alguns voos de ousadia, que lhe valeram a condecoração Cruz de Guerra. No mês de junho do mesmo ano, e após a assinatura do armistício pelo Marechal Pétain, Saint-Exupéry mudou-se para a França livre com a irmã, de onde partiu para os Estados Unidos. Publicaria, em 1942, na cidade de Nova Iorque *Pilote de Guerra* (*Piloto de Guerra*), romance em que descrevia a sua fuga da pátria ocupada, e que seria banido pelas autoridades alemãs na França. A Segunda grande Guerra encontra Saint-Exupéry com 39 anos. O veterano piloto alista-se, mas é designado para o ensino técnico. Os anos seguintes são de luta constante pelo direito de voar, mesmo tendo ultrapassado o limite de idade (LIMA, SILVA, REINER. 2010. p. 04).

Essas curiosidades da vida de Antonie nos situam no contexto em que foi escrito a obra. Por ter vivido os conflitos da Segunda Guerra Mundial como piloto militar talvez tenha deixado transparecer na obra as personalidades marcantes durante sua participação nesse momento histórico. A representação de personagens para demonstrar atitudes humanas e até mesmo a subjetividade explorada durante a viagem do Pequeno Príncipe.

A narração traz na figura do aviador o sujeito participante que em uma viagem faz um pouso forçado no deserto do Saara devido uma pane no motor do avião. Essa passagem faz alusão à profissão do escritor, como se estivesse narrando sua própria História. No início da narrativa o aviador relembra suas memórias de infância e alguns sonhos frustrados como o de ser um artista. Ele conta que quando tinha 6 anos fez um desenho de uma jibóia que engoliu um elefante, produzindo uma imagem que os adultos “pessoas grandes” não conseguiram decifrar.

Nessas passagens iniciais da memória do aviador, identificamos como a imaginação criativa dos educandos que participavam da roda de leitura fora despertada. O lúdico também pode ser uma via de conhecimento que estimula a criatividade dos educandos. No segundo momento, o aviador no meio do deserto do Saara é surpreendido por um menino que ele descreve da seguinte forma: “E aquele homenzinho extraordinário que me observava seriamente [...] Ora, o meu pequeno visitante não me parecia nem perdido, nem morto de fadiga, nem morto de fome, de sede ou de medo” (EXUPERY, 2015, p.12), em outras passagens ele o descreve como um menino de cabelos louros, trajando um cachecol vermelho.

Apesar da figura misteriosa, aos poucos o aviador e aquele menino iam trocando experiências vividas, e memórias particulares de cada um. O aviador foi conhecendo um pouco de como ele viera parar ali, e de onde viera. O pequeno Príncipe viera de uma longa viagem até chegar ao deserto onde o aviador tentava consertar o motor do avião antes que

a última gota d' água acabasse.

Saber de onde viera aquele menino não foi tão fácil, pois dificilmente ele respondia, mas, por outro lado nunca desistia de uma pergunta sem que fosse respondida. Ele morava em um asteróide pouco maior que uma casa, chamado B 612, nesse asteróide morava o pequeno Príncipe, três vulcões e a Rosa. Revolver os vulcões era uma das atividades diárias do Pequeno Príncipe, todos os dias ele apagava a pequena chama para que este não entrasse em erupção, os baobás eram ervas que insistiam em crescer e por causa delas o asteróide B612 corria o risco de rachar por não suportar o tamanho de um baobá. No meio dos Baobás brotou uma Rosa, ela era uma muito bonita, delicada, porém muito vaidosa, exigia cuidados e atenção por parte do menino. O Pequeno Príncipe desenvolveu um sentimento muito nobre pela rosa, dedicava maior parte do seu tempo a ela.

Os educandos relacionavam a rosa com algo esteticamente apreciado, mas a vaidade da rosa não deixou de ser destacada, em algumas passagens do texto fica evidente, quando diz que ela, “queria sair no esplendor de sua beleza. Ah sim! Era vaidosa.” (EXUPÉRY, 2015, pág.31). A última conversa que o Pequeno Príncipe também nos revelou essa personalidade da rosa, quando ela diz para o Príncipe [...] “Tu decides partir. Então vá! Pois ela não queria que ele a visse chorar. Era uma flor muito orgulhosa [...]” (EXUPÉRY, 2015, p.36).

O Pequeno Príncipe, certo dia chateado com Rosa decidiu partir “creio que ele pegou uma corrente de pássaros selvagens para fugir.” (EXUPÉRY, 2015, pág.34). Durante uma longa viagem passou por diversos planetas habitados por personagens de individualidades marcantes, o primeiro planeta foi de um Rei autoritário que gostava de impor suas vontades, o segundo planeta era habitado por um homem vaidoso que quando avistou o príncipezinho logo disse “Ah! Ah! Um admirador vem visitar-me! [...] Porque para os homens vaidosos, os outros homens são seus admiradores” (EXUPÉRY, 2015, p.42).

O planeta seguinte era habitado por um bêbado, cercado de “inúmeras garrafas vazias e diversas garrafas cheias”, aquela visita não foi para o menino uma das melhores, pois o deixou profundamente triste o que levou a concluir que “as pessoas grandes são decididamente estranhas, muito estranhas”. O quarto planeta era de um empresário, um homem ganancioso que passava os dias contando estrelas. “Esse aí, disse o príncipezinho para si mesmo, “raciocina um pouco como o bêbado”, por fim o menino esperto disse ao homem rico “é útil para os meus vulcões, é útil para minha flor que eu os possua. Mas tu não és útil às estrelas [...] O empresário [...] não encontrou nenhuma resposta [...]” (EXUPÉRY, 2015, p.49).

PROJETO INTERDISCIPLINAR: VIAGEM PELA LITERATURA

O projeto discutido neste trabalho mostra umas das experiências formativas correspondentes à segunda etapa do estágio supervisionado que tem como competência primordial inserir o estagiário no contexto escolar do Ensino Fundamental. A prática

pedagógica oportuniza a junção entre teoria e prática, que sem dúvida é significativa para a formação docente. Como atividade do estágio teve a elaboração e aplicação através de um projeto Interdisciplinar, tais como os componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas.

Durante o Estágio Supervisionado obrigatório, desenvolvemos atividades que nos permitiu vivenciar situações do cotidiano escolar, a partir daí, aprendemos identificar as particularidades de cada ambiente e de cada educando, além de adquirir habilidades para uma prática docente mais eficaz, comprometida com aprendizagem dos educandos. Dessa forma, nos preparamos não só para o mercado de trabalho, mas para uma vida mais cidadã, tendo em vista o contato com a heterogeneidade que encontramos na escola.

Sendo assim, esse momento é de fundamental importância para a formação do graduando, possibilitando o conhecimento com seu futuro ambiente de trabalho, cabendo ao estagiário desenvolver habilidades da docência, assim como, a elaboração de micro-aulas, envolvendo conhecimentos das áreas de Filosofia, Geografia e História e a pesquisa de materiais de apoio, como instrumentos da regência simulada.

Cumprindo o período de observação da escola-campo, percebemos a necessidade de uma intervenção por parte dos estagiários que fosse significativa para aquele contexto escolar, como o incentivo à leitura, e que ao mesmo tempo suprisse a necessidade da escola com um espaço próprio para a leitura. Apesar do Projeto Interdisciplinar ser aplicado em um curto espaço de tempo, percebemos que num primeiro momento conseguimos obter alguns resultados como despertar o interesse de alguns alunos para a leitura e a curiosidade, que é sem dúvida, um dos primeiros passos para a formação de leitores críticos.

No início tivemos algumas barreiras como a falta de um espaço para instalar uma sala de leitura que após a aplicação do projeto ficasse na escola, mas logo vimos que não seria possível por falta de estrutura, a sala que serviria de biblioteca se encontrava ocupada com equipamentos que segundo a direção da escola serão instalados em uma futura reforma. E enquanto isso os educandos ficariam sem um espaço além da sala de aula destinado a atividades de leitura de textos literários.

O Projeto Viagem pela Literatura foi elaborado a partir da fase de observação da Escola Municipal Professora Almir Lima Soares no município de Pinheiro - MA, percebemos a necessidade de um incentivo à leitura, visto que a escola não dispõe de um espaço adequado para o contato com os livros, resumindo-se aos didáticos, e com pouquíssimo contato com textos literários, contrariando o que é assegurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), uma vez que,

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Nesse sentido o literato Antonio Candido (1970) vem reforçar os PCN's quando afirma que o papel da Literatura tem o caráter humanizador de possibilitar uma mudança de visão de mundo nos seus leitores. Por isso dentro das possibilidades de aplicação do projeto, que era limitado quanto às horas de aplicação, buscamos através de ações diretas com educadores e educandos da escola formas de amenizar a falta de uma biblioteca, despertando o gosto pela leitura e diminuindo as distâncias entre o mundo dos livros e a realidade dos educandos.

A leitura, por exemplo, propõe uma nova forma de organização de idéias, que a princípio são expostas pelo autor, as quais serão moldadas de acordo com o entendimento e opinião do leitor no decorrer da obra. Nesse processo ocorre uma "reavaliação de conceitos", pois, idéias são expostas, sentimentos são compreendidos e pontos de vista são modificados (GONÇALVES, 2012).

A Literatura age como um instrumento facilitador da aprendizagem, através de momentos prazerosos de leitura o educando descobre o gosto pela leitura, como nas palavras de Candido:

[...] a Literatura é algo que não pode ser apenas fruído, a Literatura é um instrumento de educação e cultura, usamos a literatura para formar os nossos estudantes, ela é um extraordinário fator de humanização. [...] é preciso não esquecer que a grande função social da Literatura é o grande efeito humanizador que ela exerce, tanto pela forma quanto pela mensagem (CANDIDO, 1997, p. 38).

A ausência do hábito de leitura é um fator ligado ao baixo rendimento na sala de aula, sendo comuns dificuldades de interpretações de textos e escrita que se refletem até no Ensino Superior. Diante disso, se faz necessário adotar novos métodos de ensino-aprendizagem, que fuja do tradicionalismo-autoritário, o uso da literatura em sala de aula seria uma forma criativa e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. Além de ter a função humanista, como bem salienta Candido, a escolha do Livro O Pequeno Príncipe foi intencional para trabalhar valores na escola, durante a narrativa o personagem principal faz uma viagem instigante por mundos fictícios, mas com moral bem realista sobre vícios, vaidade, ganância, humanismo, poder, respeito dentre outros. Durante a roda de leitura esses aspectos foram destacados como um convite a reflexão participante dos educandos. Percebemos no tom das perguntas, a curiosidade e a associação dos fatos literários com a realidade.

Pelo fato da história ter um personagem que aparentemente tem a mesma faixa etária do público alvo do projeto, também foi um facilitador para o alcance da mensagem, o diálogo que o autor faz entre a fase adulta e a infância traz como possibilidade uma proximidade maior do educador como os educandos.

No desenvolvimento desse projeto foi de fundamental importância para que nós como estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Humanas e futuros educadores

estejamos atentos para a necessidade de tornar as atividades ao mesmo tempo atrativas e enriquecedoras para a aprendizagem dos educandos. Sob essa perspectiva partimos da exposição da importância da literatura e de leituras comentadas de obras literárias, particularmente da obra *O Pequeno Príncipe*.

Diante desta aparente carência e pelo fato dos alunos não terem um espaço de leitura e de trocas de saberes além da sala de aula, vimos que o que falta aos educandos da escola em que realizamos o estágio supervisionado é o hábito da leitura juntamente com a prática de “Discutir com colegas o que lê, centrando-se no valor objetivo do texto, visto que o diálogo é a condição necessária para a indagação, para a intercomunicação, para a troca de saberes [...]” (ECCO, 2004, p. 80).

Nesse sentido nossa intervenção na escola se deu por meio da aplicação do projeto “Viagem pela literatura”, com uma abordagem literária com a leitura do livro “O pequeno Príncipe”, onde foi feita uma roda de leitura com os alunos da escola, instigando questões presentes no livro que se assemelham com a vivência do educando, como nos diz, Luckesi (2003, p. 119) “[...] a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos”. Logo, todo o ser humano é capaz de ler e lê efetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto em questão teve como objetivo contribuir na melhora da leitura e da escrita, com base na leitura do livro de literatura “O Pequeno Príncipe” além de discutir questões que envolvam valores, sentimentos, poder. Por ser um texto de fácil acesso, tanto de leitura rápida quanto instigante. A leitura de livros para crianças e pré-adolescentes, público alvo deste projeto, propunha refletir e debater, indo ao encontro das disciplinas das Ciências Humanas e seu entrelaçamento com a obra literária, além de incentivar o hábito da leitura prazerosa e de fácil esclarecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Entrevista. In: **Investigações: Lingüística e Teoria Literária**, Recife, v. 7, set. 1997.

_____. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

ECCO, I. **A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de história**. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

GONÇALVES, Cássia Rodrigues. **Formação de leitores literários:** parâmetros curriculares e práticas docentes. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S5/cassiagoncalves.pdf>. Acesso em: 15julho2016.

LIMA, Aline de Magalhães; SILVA, Antonia Monique dos Santos; REINER, Nery. **O Pequeno Príncipe:** a importância dos símbolos. 2010. Disponível em: <http://www.unisa.br/graduacao/humanas/letra/alunos/o-pequeno-principe.pdf>. Acesso em: 18 julho2016.

LUCHESI, C. C. (et. al.) **Universidade: uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: **A personagem de Ficção**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Trad. Dom Marcos Barbosa. 48ª edição / 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

OS DESAFIOS DA LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 15/10/2020

Cícero Santolin Braga

Universidade de Passo Fundo

Sarandi - Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/9125932492589385>

RESUMO: Nos últimos anos parece haver consenso entre os professores da educação básica sobre a necessidade de trabalhar com a diversidade de textos, em especial os literários, nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura. Este pensamento justifica o fato de muitos educadores dedicarem parte significativa do planejamento didático às atividades de leitura que garantam que todos os alunos tenham contato com a obra e, conseqüentemente, desenvolvam o hábito de ler. Embora se tenha notado maior interesse por parte dos alunos em relação aos livros e um aumento na quantidade de obras que circulam nas escolas e nas famílias, essas mudanças ainda não correspondem a uma significativa melhoria na compreensão leitora e, tampouco, a avanços em relação à qualidade dos textos escritos pelos alunos. Diante disso, este artigo, resultado de leituras e reflexões, objetiva discutir a formação de leitores na escola pública. Considerando os postulados teóricos, acredita-se que não basta que sejam colocados livros à disposição de crianças e jovens para que eles compreendam a importância desse capital cultural e sejam seduzidos pela leitura. Essa iniciativa, que tem

sustentado muitos projetos, não obtém os efeitos desejados, pois se preocupa prioritariamente com a ampliação do acesso, mas não atenta para dois aspectos também importantes quando se deseja formar leitores: a qualidade dos livros oferecidos bem como das interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem por meio deles nas diferentes situações de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Formação. Literatura. Educação básica.

THE CHALLENGES OF READING OF LITERATURE IN BASIC EDUCATION SCHOOL

ABSTRACT: In recent years there seems to be consensus among basic education teachers about the need to work with a diversity of texts, especially the literary ones, in Portuguese Language / Literature classes. This thinking justifies the fact that many educators dedicate part of the didactic planning to reading activities that ensure that all students have contact with the book and, consequently, can develop the habit of reading. Although there has been a greater interest on the part of students in relation to books and an increase in the number of books circulating in schools and families, these changes still do not correspond to a significant improvement in reading comprehension and, also, to advances in relation to the quality of the texts written by the students. Therefore, this article, the result of readings and reflections, aims to discuss the formation of readers in public schools. Considering the theoretical postulates, it is believed that it is not enough to have books available for children, but to understand the

importance of this cultural capital and be seduced by reading. This initiative, which has supported many projects, does not achieve the desired effects, as it is primarily concerned with expanding access, but it does not pay attention to two aspects that are also important when it comes to the formation of readers: the quality of the books offered as well as the interactions that take place between language and language through them in different reading situations.

KEYWORDS: Reading. Formation. Literature. Basic Education.

1 | INTRODUÇÃO

Max Butlen é conhecido por seu trabalho nos campos de leitura, de formação de professores leitores e alunos leitores. Seus estudos em torno do ensino de leitura na escola pública tornaram-no referência obrigatória nos temas de ensino da cultura que envolve a escrita e a profissionalização dos professores. A presente pesquisa dá a conhecer seu percurso na área da leitura e no campo da educação, da formação e da pesquisa. Ao mesmo tempo, fornece informações e reflexões sobre o processo de constituição dos formadores de professores na França desde a década de 1970, época de mudanças tanto para essa área quanto para as políticas, práticas e teorias sobre a leitura (BELMIRA; NEIDE, 2015).

A questão das políticas de leitura e do acesso à informação trouxe Max Butlen ao Brasil por diversas vezes. Porém, sua cooperação com o Brasil tem se ampliado também com a recepção na França de doutores e doutorandos brasileiros a partir das suas intervenções no campo educacional (BELMIRA; NEIDE, 2015). Essas laborações tocam em pontos centrais do processo de escolarização, ao discutir os desafios da formação de um leitor plurivalente e da construção de uma cultura literária ao longo do ensino básico, desde a escola maternal, de modo a favorecer a constituição de uma cultura comum.

Tendo trabalhado como professor de alunos de meios sociais desprivilegiados, em colégios da periferia parisiense, Butlen desenvolveu a forte convicção de que o desafio da formação só poderia ser enfrentado se a formação dos professores estivesse igualmente contemplada nessa perspectiva, a qual não diz respeito apenas à formação dos professores de língua materna, visto considerar que os docentes de todos os componentes curriculares acham-se envolvidos com a formação de leitores. Nisso reside a originalidade de seu pensamento, cujo direcionamento às práticas de formação de professores tornou-se cada vez mais intenso, sobretudo a partir da implantação dos Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) no final dos anos 1980, que buscava unificar a formação dos professores na França.

Ainda, no que diz respeito ao acesso à tecnologia digital e ao afastamento da leitura nos moldes convencionais impressos, no contexto do Brasil e da França, Max Butlen aponta para a necessidade da construção de pontes entre as modalidades de cultura, de modo a repensar e recriar as didáticas da leitura literária, ao mesmo tempo em que se coloca, evidentemente, o trabalho necessário do formador de professores e do formador

de leitor. Trata-se, assim, de caminhos de várias vias: tanto numa situação de excelentes aportes teóricos e de políticas públicas consequentes (ainda que muitas vezes criticadas por ele), quanto na de um país como o Brasil, que, há pouco, começou a se atualizar nesses campos.

Assim sendo, para a realização deste artigo, baseou-se no método de abordagem indutivo. Como método de procedimento, para obtenção e validação dos dados pertinentes à questão da leitura da literatura, foram utilizados os métodos histórico e experimental para o tipo de pesquisa bibliográfica. O artigo teve como objetivo a pesquisa explicativa de abordagem qualitativa. Considerando essas perspectivas, construíram-se questões que norteiam esta pesquisa: o acesso à leitura do texto literário, o leitor e os textos literários na escola, e os tipos de leitura na escola.

2 | O ACESSO À LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Segundo Cândido (2004), a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, pois pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela organiza, liberta do caos e, portanto, humaniza. Max Butlen, através de suas pesquisas da escola ao liceu, afirma que o exame dos problemas da compreensão e da interpretação de textos literários aparece como um dos marcadores das diferenças culturais entre o primeiro e o segundo graus. Butlen (1995) constata que as variações nas representações e na abordagem desses problemas cognitivos refletem um desconhecimento das continuidades que, entretanto, existem, articulam-se com concepções diferentes dos ensinamentos de leitura e da literatura e correm o risco, enfim, de acentuar suas rupturas (BUTLEN, 2010).

Considerando esses fatos, o ensino da leitura e da literatura, no caso do Brasil, enfrenta enormes desafios que vão desde a formação dos professores da área das linguagens, perpassando pelos poucos investimentos, quando não cortes de recursos como a aquisição de material na escola pública de nível fundamental e médio, chegando até a questão social do leitor. Conforme dados da pesquisa Retratos da Leitura em sua 4ª edição, 44% da população brasileira não lê e 30% nunca compraram um livro. Ainda, se em 2011 eles representavam 50% da população, em 2015 eles eram 56%. Porém, ainda é pouco. O índice de leitura, apesar de ligeira melhora, indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes. A média anterior era de 4 livros lidos por ano.

Acredita-se que a literatura é vista como área do conhecimento que deve ser acessível a todo cidadão, independentemente de classe social, cultura, religião, idade, raça ou sexo e é por essa razão que se observa alguns aspectos da literatura que, muitas vezes, são vistos com maus olhos:

1. A literatura é subjetiva;
2. A literatura é ficcional;
3. A literatura distrai;
4. Na literatura o discurso é polifônico;
5. A literatura atrai pelo prazer;
6. A literatura conduz o leitor.

1) **A literatura é subjetiva:** a leitura de uma obra literária promove o exercício da liberdade no momento em que coloca em questão os padrões sociais e linguísticos de uma sociedade, tendo como objetivo maior a elaboração de vias para sair do estado de menoridade, denunciando as amarrações dos hábitos estereotipados e das convicções que constituem a pessoa humana, comportando o intempestivo em seu seio.

2) **A literatura é ficcional:** ainda, existem dificuldades por parte considerável de pessoas envolvidas no meio educacional em diferenciar a literatura da ficção. Isso porque os conceitos do que se denomina *literatura* são sempre ideológicos, pois muitos tentam definir literatura, sem saber que não há um conceito exato para tal. Ou seja, o que é literário é aquilo que não é literário. Estabelece-se, dessa forma, relação entre o texto e a realidade. Esse duo leva a refletir sobre as diversas formas de se perceber o mundo.

3) **A literatura distrai:** a literatura pode ser vista de duas maneiras, uma que serve para distrair e outra, para perturbar. Somente quando a literatura assume este último papel é que ela deixa de ser apenas um passatempo e assume uma função social. A literatura atinge esse ápice quando tira o leitor de onde ele confortavelmente está, e o perturba, o questiona, instiga seu raciocínio, obrigando-o a pensar sob outro ponto de vista e sai do lugar comum onde o leitor se encontra para compreender o(s) dizer(es) de um determinado autor.

4) **Na literatura o discurso é polifônico:** de um modo significativo, o discurso literário apresenta elementos linguísticos para a produção de efeitos expressivos importantes de serem resgatados na leitura. Há uma construção interdiscursiva em que o lugar da incorporação de um discurso em outro procura constituir uma singularidade. Estudos atuais têm identificado minuciosamente a presença de vozes não claras que configuram a polifonia. Aqui, há a noção de dialogismo com grande relevância no estudo de Bakhtin (1995), pois é, em seu entendimento, inclusive, elemento formador da identidade do indivíduo. Segundo sua pesquisa, ele afirma que cada novo texto é construído sobre a interação com textos anteriores e se projeta dialogicamente não só em relação a seus destinatários, mas aos textos futuros.

5) **A literatura atrai pelo prazer:** as atividades leitoras disseminadas fora dos espaços escolares têm como sustentáculo o prazer de ler, considerado como força impulsora, capaz de manter acesa a chama da leitura. Assim, a leitura de várias naturezas,

realizadas de modo espontâneo e prazeroso mesmo que dispersadas por entre tantos meandros, reforça mais sua necessidade e importância, já que é produzida sempre num espaço social de uma interlocução real e virtual. Martins (1989) realça essa ideia quando afirma que “mesmo querendo forçar sua natureza com posturas extremistas, o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos” (MARTINS, 1989, p. 81). Se comparar as relações da escola com a vida, elas são de contrariedade: a primeira nega o social, para introduzir o normativo (o dever-ser substituindo o fato real). Inverte-se o processo verdadeiro no qual o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo.

6) **A literatura conduz o leitor:** pode-se dizer que o texto literário conduz o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem. O novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor possui. A nova obra suscita expectativas, desperta lembranças e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28). Sendo assim, a recepção torna-se um fato social e histórico, pois as reações individuais são parte de uma leitura ampla do grupo ao qual o homem, em sua historicidade, está inserido e que torna sua leitura semelhante à de outros homens que vivem na mesma época.

Diante das considerações mencionadas, observa-se que há a necessidade de compreender o contexto local para que novas estratégias possam ser desenvolvidas a fim de superar os baixos índices de leitura e promover a melhoria da atuação e da formação do professor enquanto leitor e mediador de leitura.

3 | O LEITOR E OS TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA

Através dos tempos, a literatura tem sido o mais fecundo instrumento de análise e de compreensão do homem e das suas relações com o mundo. Sófocles, Shakespeare, Cervantes, Rousseau, Dostoiévski, Kafka e muitos outros representam novos modos de compreender o homem e a vida e, ainda, revelam verdades humanas que antes delas se desconheciam ou apenas eram pressentidas. Assim, a mais comum dessas transformações ocorre na narração de histórias e, de modo geral, na transposição artística de experiências individuais que passam a ser coletivas. No entanto, para que isso ocorra, deseja-se ter um leitor que se tenha apropriado de muitos textos e códigos.

Um leitor que se aproprie de códigos para uma leitura mais crítica e experiência estética, com a sua faculdade de abranger outras, faz do texto literário um lugar de renovação e crítica das linguagens do mundo. Seguindo este raciocínio, acredita-se que tal abrangência de leitura só é possíveis devido à melhoria na qualidade do livro e à relação do trato da linguagem do autor e dos ilustradores que podem ser considerados como segundos

autores de uma determinada obra.

Contudo, na perspectiva de Butlen (1995), acredita-se que outro elemento seja também o responsável: a produção editorial. Esta ganhou destaque nos últimos anos, sendo que o Brasil tem a maior produção da América Latina, sendo responsável por mais da metade dos livros editados no continente (LINDOSO, 2004), mas ainda existem fatores que interferem no seu processo de expansão: o baixo índice de leitura de sua população é o obstáculo mais comprometedor para a superação das dificuldades, podendo ser considerado uma consequência das condições socioeconômicas e educacionais da população do país. Essas circunstâncias refletem-se no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) pela síntese de três fatores – longevidade, educação e renda – apresentados no Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Além do IDH, outros índices são preocupantes não apenas pelo seu reflexo na atividade editorial especificamente, mas porque demonstram que o país ainda está distante de alcançar o desenvolvimento nacional e a cidadania (ODONE; ROSA, 2006).

Um dos dados alarmantes em que pesam os problemas de analfabetismo, o baixo índice de leitura e as discussões sobre o futuro do livro, este é ainda considerado “[...] o mais poderoso instrumento do saber jamais inventado pelos homens [...]” (CROPANI, 2004, p. 7). Os autores da Lei nº 10.753, conhecida como a “Lei do Livro” de 30 de outubro de 2003 e que institui a Política Nacional do Livro, definiram o livro como “o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2003).

Diante esses pressupostos e considerando a convivência com outros meios eletrônicos de armazenamento e acesso à informação, o conhecimento que circula na sociedade ainda tem no livro o seu principal meio e nas bibliotecas o local para a guarda do acervo e da memória de um povo. Segundo Eco, “as bibliotecas, ao longo dos séculos, têm sido o meio mais importante de conservar nosso saber coletivo. Elas ainda são uma espécie de cérebro universal onde podemos reaver o que esquecemos e o que ainda não sabemos” (ECO, 2003, p. 2). Apesar de saber a fórmula para fazer circular a informação inclusive com as novas tecnologias que facilitam o acesso à informação, a questão da leitura não está firmada. Não basta ter acesso, é fundamental que, ao longo da sua formação escolar, o indivíduo seja estimulado à prática da leitura, caso contrário, o livro não cumpre sua função. Como questiona Chartier,

[...] um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência? (CHARTIER, 1998, p. 154).

Dessa maneira, acrescenta-se que, se o indivíduo não incorpora a prática de leitura,

consequentemente, não desenvolve de forma satisfatória as habilidades necessárias ao uso do conhecimento para poder entender, compreender e interpretar situações e pressupostos, nem mesmo para escrever bons textos.

Para Cropani (1998), citado por Barros (2005) e baseado em estudos globais encomendados pela Unesco, os fatores críticos que fortalecem o estabelecimento das práticas de leitura de um povo ou mesmo de um indivíduo são os seguintes: ter nascido em uma família de leitores; ter passado a juventude em um sistema escolar preocupado com o estabelecimento da prática de leitura; o preço do livro e o valor simbólico que a população atribui ao livro. Dadas essas pré-condições, verifica-se que expressiva parcela da população não possui condições de desenvolver a prática leitora. Embora a escola seja um espaço adequado para o contato do leitor com essa prática, observa-se que tal ambiente não tem sido explorado adequadamente para atingir a meta de formar leitores. Essa questão é mais grave no Brasil cujos altos índices de cidadãos não-alfabetizados ainda é grande.

Uma vez que “a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização” (FREIRE, 1987, p. 11), compreende-se que os fatores envolvidos no processo de leitura, as diferentes formas de conceber essa ação que abrangem desde a diversidade textual até as estratégias de leitura no processo de compreensão do texto, especificamente, o literário, são um grande desafio no que se refere ao ensino e à concepção de literatura e seus efeitos dessa do e no leitor. Consequentemente, trabalhar com o atual tipo de leitor, o ubíquo, que, de acordo com Santaella (2013), perambula no espaço interacional e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos eternamente disponíveis, exige novos pensamentos em relação ao método de trabalho, ao planejamento das aulas e à abordagem da leitura e da literatura por parte dos professores e da gestão escolar, uma vez que a literatura está para além do livro e que ela tem um papel fundamental para a educação e a sociedade a partir das mídias digitais através de meios eletrônicos como o computador, o *tablet*, o *smartphone* e a televisão, o que não diminui a importância do livro impresso que, realmente, irá conviver com as novas formas de se ler literatura.

Em sala de aula, o encaminhamento da leitura deve ser orientado para uma série de reflexões, visando aos materiais selecionados e aos procedimentos adotados para essa orientação. O profissional que está inserido na área da educação precisa ter consciência do processo de leitura para descobrir e aumentar as suas representações sobre o mundo da leitura. O primeiro passo, e o mais desafiador, é que o professor precisa gostar de ler e se envolver com o que lê. Uma vez que o profissional tem contato com o livro, o ato de leitura tem de ter um propósito claramente definido na prática: quem lê, sabe o quê lê e para que está lendo. Assim, deve ocorrer na escola, onde lamentavelmente os alunos costumam ler para cumprir tarefas, sem entender o que estariam aprendendo, que tipo de estratégia e habilidade de leitura estariam eles desenvolvendo, qual a conveniência de ler aquilo, etc.

Obviamente, não compreenderiam também as avaliações a que são submetidos sobre desempenho em leitura.

Tais assertivas vão ao encontro das palavras de Butlen (1995) ao afirmar que

[...] os professores especialistas em suas disciplinas não levam suficientemente em conta as aquisições anteriores, ignoram-nas ou não voltam a mobilizá-las por intermédio das aprendizagens em curso, pode acontecer que, ali onde pretendiam instalar uma mudança e até mesmo uma ruptura, inscrevam-se, na realidade, num processo de repetição. Esse primeiro caso significa, certamente, um risco relativo, se considerarmos que as retomadas são em geral úteis e necessárias na construção das aprendizagens. É preciso, contudo, levar essa lógica ao extremo, considerando que se os alunos “não sabem ler” ao chegar ao colégio, conviria que os professores que estão certos disso preocupem-se, com urgência, em ensiná-los a ler (BUTLEN, 2010, p. 5).

Além do mais, para Solé (1998), o ensino da leitura deve

[...] garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 62).

A autora ainda assegura que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e os meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido” (SOLÉ, 1998, p. 91). Portanto, a motivação está intimamente vinculada às relações afetivas que os alunos possam estabelecer com a língua escrita, só com ajuda e confiança a leitura deixará de ser uma prática difícil e pode se converter naquilo que sempre deveria ser: um exercício estimulante. Logo, compete ao professor ter conhecimento e bom senso ao determinar os materiais a serem lidos por sua turma, levando em conta fatores fundamentais como idade, situação sócio cultural, extensão do conteúdo, interesse e assunto os quais são imprescindíveis para o planejamento de uma aula de qualidade.

4 | OS TIPOS DE LEITURA NA ESCOLA

Até certo tempo atrás, acreditava-se que a leitura sempre se fizera em silêncio e de forma solitária a fim de favorecer a concentração e o recolhimento. Supunha-se que, em todas as épocas, ler implicava pensar sobre textos e interpretá-los, exigindo habilidades superiores à capacidade para decifrar os signos da escrita (ABREU, 2015). A crença era que o contato com os livros foi sempre valorizado por favorecer o espírito crítico, tornando o leitor uma pessoa melhor por meio do contato com experiências e ideias registradas.

Avalia-se positivamente essa experiência, sendo que essas ideias correspondem, em linhas gerais, ao que muitos professores ou fomentadores pensam sobre a leitura. Entretanto, nem sempre aconteceu dessa maneira. Pelo contrário, a começar pela leitura em silêncio.

Certa vez, Santo Agostinho visitou Santo Ambrósio (quando ambos viviam em Milão, mas nenhum deles era ainda santo) e surpreendeu-se ao encontrá-lo realizando estranha atividade: “quando lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua era quieta” (MANGUEL, 1997, p. 75).

Para Santo Agostinho, parecia prodigioso que se lesse com a *língua quieta*, pois ler em voz alta era a norma no século IV d.C., situação que se prolongou até o século XIV (ABREU, 2015), quando muitos nobres ainda dependiam da oralização das palavras para compreensão de um texto. Mesmo depois dessa época, quando se generalizou a leitura silenciosa, ler em voz alta era uma forma de sociabilidade comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, em casa, nos serões, nos cafés. Esse tipo de leitura, além de permitir o contato com ideias codificadas em um texto, era forma de entretenimento e de encontro social.

Essa é a ação que se caracteriza pelo ato de ler, várias vezes, o mesmo texto. Segundo Chartier (1999), a expressão *leitura intensiva* foi utilizada pela primeira vez pelo historiador alemão Rolf Engelsing, ao estudar a história da leitura em seu país, tendo identificado que, até aproximadamente 1750, as pessoas tendiam a ler e reler, repetidamente, um pequeno número de livros. A predominância desse tipo de leitura naquele período pode ser explicada pela escassez de materiais escritos disponíveis na maioria das localidades. Mesmo após o advento da tipografia, no século XV, o impresso era um objeto raro e caro. Além disso, na maioria dos países, os índices de alfabetização eram baixos e os sistemas públicos de ensino ainda não haviam sido implantados (CHARTIER; CAVALLLO, 1999).

Passaram-se os séculos, alterou-se o meio, mudou a tecnologia, mas o imaginário em torno do ato de ler permaneceu. O modo de ler também se modificou: a leitura em voz alta, que predominava quando se lia intensivamente, passou a se restringir a determinados espaços e a certos objetos. Além disso, a própria concepção de leitura se modificou. Ler não era mais sinônimo de saber de cor, mas de conhecer algo novo, de se informar, de se divertir. Outro aspecto que também mudou foi a postura do leitor diante do texto: o lugar quase sagrado e inquestionável a ela conferido foi sendo substituído por uma relação de dúvida, de crítica, de certa liberdade de interpretação (CHARTIER; CAVALLLO, 1999).

Um dos fatores que fomenta hoje essa mudança é que a realidade contemporânea revela-se permeada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Essas são capazes de difundir as relações sociais nas redes virtuais da internet, sobretudo por meio das mídias digitais. Nesse sentido, prazer, vício e superficialidade passaram a ser palavras, por vezes, vinculadas à leitura e difundiu-se a ideia de que a quantidade de materiais lidos, não importa quais esses fossem – era o que caracterizava o verdadeiro leitor.

A esse tipo de leitor multifacetado cabe a *leitura extensiva* que tem por característica o ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido. Segundo Rolf Engelsing, esse tipo de leitura se tornou predominante nas sociedades ocidentais aproximadamente em 1750, em substituição à leitura intensiva, como um

fenômeno que denomina de “revolução da leitura”. Iniciou-se com a produção em massa de materiais escritos, explicada, entre outros fatores, pelo barateamento do papel e pela ampliação do público leitor, ações essas que possibilitaram um maior acesso das pessoas de diferentes camadas sociais a livros (inclusive aqueles com narrativas mais longas, como os romances), jornais, revistas, almanaques, que se tornaram mais disponíveis, inclusive em lugares distantes. Passou-se a ler uma ampla gama de materiais e não somente um *corpus* restrito de textos.

É notório que a maior parte da leitura desenvolvida em universidades, faculdades bem como em escolas de nível médio e técnico é de leitura intensiva. Os estudantes lêem e, geralmente, são instruídos a responderem perguntas específicas, marcar verdadeiro e falso, apenas com base no que está escrito, não sendo instigado o pensamento. Certamente, não há nada de errado nisso.

Porém, existe uma necessidade urgente em despertar no leitor o hábito da leitura extensiva, pois se apenas se trabalhar com a leitura intensiva, transmitir-se-á uma noção errônea que a última é mais importante que a primeira. Não se trata disso. O que se pretende mostrar é que a leitura extensiva cultiva o prazer de ler sem que tenha alguém ordenado. Dessa maneira, a leitura torna-se mais prazerosa e eficaz.

Dentre outros aspectos relevantes, a leitura extensiva também contribui para a formação do indivíduo em várias áreas do conhecimento. No entanto, para que essas ações ocorram, há a necessidade de que professores e bibliotecários se conscientizem e realmente foquem seus trabalhos nesses tipos de atividades. Eles devem reconhecer a importância das atividades a serem desenvolvidas e o quanto a biblioteca pode oferecer à clientela a que se destina, tanto na área educacional como cultural, para que se realize um trabalho de cooperação e participação, visando à melhoria de processo ensino - aprendizagem. Segundo Martins (1982),

Os estudos da linguagem vêm revelando cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam (MARTINS, 1982, p. 12).

Essa nova postura é o ponto chave para o sucesso de uma aula de leitura com qualidade. Enquanto a escola continuar repetindo suas velhas formas, haverá os antigos resultados. Essas novas ações levam tempo, são em longo prazo. Afinal, como afirma o professor Max Butlen, “precisa de uma vida inteira para formar o leitor” (BUTLEN, 2010, p. 7).

5 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que as experiências de Max Butlen na escola, bem como seus estudos que envolvem a questão da leitura, do leitor e do professor leitor mostram que há diversos problemas sociais graves na realidade da concepção e promoção da leitura. Dessa forma, as atividades de leitura, sejam estas de forma intensiva ou extensiva, o planejamento de aula e a postura do professor devem ser muito bem executados.

No que se refere ao ato de ler, apesar de todos os discursos que explicam que ler é entender, parece faltar, na formação do leitor, paradoxalmente, a compreensão. A consequência é a exclusão de numerosos jovens que não adentram no implícito dos textos da linguagem literária. E, para ler bem, é necessário ter diante de si bons materiais de leitura e situações que favoreçam um trabalho ativo de construção do sentido do texto.

Para resolver esse problema, novos caminhos abrem-se para a formação de professores, bem como para a formação de leitores. O desafio, hoje, é trilhar esses caminhos com audácia, com voluntariedade, esperando e trabalhando para que seja possível passar de uma política centrada nos objetos a serem lidos a uma política centrada nos leitores. Mais do que nunca, parece oportuno trabalhar mais e melhor o compromisso com a leitura e com o ensino das estratégias de leitura, pois o sucesso das políticas de leitura demanda, hoje, mudanças em seus modos de oferta.

Em suma, formar leitores requer um investimento significativo na construção de uma comunidade que compartilha seus textos, troca impressões acerca de obras lidas e constrói um percurso leitor próprio, inicialmente mediado pelo professor e, posteriormente, com autonomia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forcnse Universitária, 1981.

BARROS, Susane S.; JAMBEIRO, Othon; BORGES, Jussara. **Políticas públicas para o livro e a leitura e sua influência na indústria editorial de Salvador**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28, 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

BELLO, Isabel Melero; BUENO, Belmira Oliveira. **Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 20, n. 6, feb. 2012. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/968>>. Acesso em: 2016.

BELMIRA, Oliveira Bueno, NEIDE, Luzia de Rezende. **Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Mas Butlen**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 02, p. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220154102002>>. Acesso em: 27 de setembro de 2016.

Brasil. lei 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Brasil institui a política nacional do livro**. disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10.753htm> . Acesso em: 25 setembro de 2016.

BUTLEN, Max. **Proposta para uma política de leitura**. Boletim da Associação Internacional de Leitura Conselho Brasil Sul (ALBS). International Reading Association (IRA), Porto Alegre, n. 1-2, p 3-17, 1995.

_____. **As aventuras do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores**. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1461/941>>. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

_____. **Compreensão e interpretação literárias: duplo risco, da escola ao liceu**. Associação de Leitura do Brasil. (ALB). Artigo internacional. 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. **História da leitura no mundo ocidental**. V. 2. São Paulo: Ática, 1999.

CROPANI, Ottaviano de Fiori. **Livro, biblioteca e leitura no Brasil**. Brasília: [s.n.], 1998. Disponível em: <<http://www9.cultura.gov.br/textos/of01.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2004.

ECO, Humberto. **Muito além da Internet**. São Paulo: [s.n.], 2003. Disponível em: <<http://www2.fgv.br/biblioteca/geral/docs/Internet.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?: política para cultura/ política para o livro**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RODRIGUES, Maria Fernanda. **Pesquisa Retratos do Brasil**. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Política publicar para o livro, leitura e bibliotecas**. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/braga/Downloads/politicas_publicas_livro_leitura_biblioteca.pdf>. Acesso em 1º de agosto de 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. 2013.

SANTO Agostinho, Confissões. Apud. MANGUEL. Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 58.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO 15

PRÁTICAS DE LEITURA EM VOZ ALTA NA ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: A EXPERIÊNCIA DO “PROJETO JÁ SEI LER – LEITURA EM VOZ ALTA”

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 13/11/2020

Sandrina Maria da Silva Esteves

Escola de Educação do ISEC Lisboa

Lisboa, Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-1438-7851>

Ana Patrícia Tavares de Almeida

Escola de Educação do ISEC Lisboa

Lisboa, Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-5242-8285>

RESUMO: Não nascemos leitores, aprendemos a ler e a gostar de ler, se as nossas aprendizagens e experiências o permitirem. Mais ainda, e como se sabe, quem lê mais lê melhor e, se lê melhor, vai ter vontade de ler mais. A vontade de ler, mais e melhor, passa, em muito, por estratégias em parceria com aqueles que são contextos significativos para as crianças: a escola, a família e a comunidade (Lajes, 2007). A escola, a família e a comunidade têm um papel essencial na promoção da leitura, contribuindo para a criação de leitores eficientes, motivados e que partilham o gosto pelo conhecimento. Devem, por isso, ser criadas práticas de colaboração entre professores, família e comunidade, com o intuito de promover a leitura e, assim, o sucesso escolar e pessoal dos alunos. O projeto JÁ SEI LER: Leitura em Voz Alta, que teve início em janeiro de 2019, em Portugal, destina-se a crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, acompanhando-as ao longo do seu percurso

de quatro anos no 1º Ciclo do Ensino Básico, e atua em três grandes eixos: (i) a promoção de estratégias que fomentem a leitura em voz alta em sala de aula, com vista ao desenvolvimento de uma leitura fluente e compreensiva; (ii) o desenvolvimento de hábitos de leitura partilhada em família, que conduzam a um sucesso pessoal e escolar; e (iii) o envolvimento com a comunidade, levando a uma sensibilização face à importância da leitura na construção individual e do futuro cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: “Leitura em voz alta”; “hábitos de leitura”; “promoção da leitura”.

READING ALOUD AT SCHOOL, FAMILY, AND COMMUNITY: THE EXPERIENCE OF “I KNOW HOW TO READ PROJECT – READING ALOUD”

ABSTRACT: We are not born readers, we learn to read and to enjoy reading, if our learning and experiences allow it. Moreover, and as you know, who reads more read better and, if you read better, will want to read more. The willingness to read, more and better, goes a long way towards strategies in partnership with those that are significant contexts for children: the school, the family and the community (Lajes, 2007). The school, the family and the community play an essential role in promoting reading, contributing to the creation of efficient, motivated and knowledgeable readers. Therefore, moments of collaboration between teachers, family and community should be created with the purpose of promoting reading and thus the success of students and students. The I KNOW READ OUT project: Reading in High Voice, which began in

January 2019 in Portugal, is aimed at children who attend the first year, accompanying them throughout their four-year course in the 1st cycle of ensino básico and works in three main areas: (i) the promotion of strategies that promote reading aloud in the classroom, in order to develop a fluent and comprehensive reading; (ii) the development of shared reading habits in the family, leading to personal and school success; and (iii) involvement with the community, leading to an awareness of the importance of reading in individual construction and the future citizen.

KEYWORDS: “Reading aloud”, “Reading habits”, “reading promotion”.

1 | INTRODUÇÃO

Não nascemos leitores, aprendemos a ler e a gostar de ler, se as nossas aprendizagens e experiências o permitirem. É um processo que leva tempo e que requer esforço e disponibilidade. A única forma para se desenvolver é através da prática: aprende-se a ler, lendo (Cova, 2004).

A leitura, pelas vantagens pessoais e sociais que representa, deve, por isso, ser a grande prioridade da escola, da família e dos governos (Castanho, 2002).

Mas a leitura está em mudança, fruto de um novo paradigma de sociedade. Fala-se muito da urgência de estratégias promotoras da leitura, talvez porque sabemos que muitas das nossas crianças já sabem ler, mas não se interessam pela leitura, pelo livro enquanto objeto. Por outro lado, sabe-se que é nos anos iniciais de escolaridade que se ganham (ou vêm a perder) leitores para a vida. É importante percebermos, também, que saber ler bem depende de se ter aprendido bem a ler e que ninguém aprende se não estiver motivado e não for ensinado por quem também sinta motivação para o fazer. Mais ainda, e como se sabe, quem lê mais lê melhor e, se lê melhor, vai ter vontade de ler mais. É, pois, neste círculo que urge atuar (Viana, 2012).

A vontade de ler, mais e melhor, passa, em muito, por estratégias em parceria com aqueles que são contextos significativos para as crianças: a escola, a família e a comunidade (Lajes, 2007). Sem estratégias articuladas podemos aprender a ler, podemos usar a leitura para fins diversos, mas dificilmente aprenderemos a gostar de ler. Partilhar livros e falar de livros são, seguramente, algumas das atividades que poderão conduzir à descoberta desse gosto pela leitura, fundador, sem dúvida, de práticas de leitura assídua e duradoura (Santos et al., 2007).

2 | DO APRENDER A LER AO GOSTAR DE LER

A leitura, atualmente, apresenta-se como uma das aprendizagens mais importantes que fazemos ao longo da vida, sendo esta um instrumento de conhecimento transversal a todas as disciplinas e um dos maiores e mais complexos desafios pelos quais as crianças passam no início do período escolar obrigatório.

De um modo geral, a leitura apresenta-se cada vez mais como uma competência fundamental que deve ser trabalhada desde cedo. Contudo, é uma competência que não surge de forma espontânea, que exige treino e cujas dificuldades na mesma se traduzem em problemas de comportamento, de autoestima e de insucesso escolar nas demais disciplinas, que podem comprometer o sucesso do aluno.

Na verdade, e para quem lê de forma fluente torna-se, muitas vezes, difícil compreender a razão que leva a que um número significativo de crianças apresente uma leitura disfluente e não goste de ler. Esta será, talvez, a principal razão para se compreender, primeiro, que a leitura se encontra intimamente dependente de um código previamente adquirido por parte do sujeito que lê, código esse que precisa de estar plenamente dominado se se quiser aceder a esse objetivo último da leitura: a compreensão do que se lê (Esteves, 2013). Na verdade, uma das grandes questões no domínio das pesquisas sobre a aprendizagem da leitura é a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado, enquanto que para tantas outras, ainda que contempladas por estratégias específicas e com acesso a recursos diferenciados, o domínio de tal competência se assume como uma barreira insuperável (Esteves, 2008).

Aprender a ler é uma tarefa complexa, pois, ao contrário da linguagem oral que é adquirida espontaneamente por contacto com o meio linguístico envolvente, a linguagem escrita precisa de ser aprendida. O código escrito não é algo inato ao ser humano, tal como é a faculdade da linguagem. A criança apropria-se da linguagem escrita mediante a aquisição gradual do domínio de redes complexas de conceitos, símbolos e termos. A criança, para aprender a ler, precisa de aprender a dominar um código, precisa de aprender a converter sinais gráficos (as letras) em sons, juntando-os para formar palavras. Os processos envolvidos quer na leitura, quer na sua aprendizagem são processos basicamente linguísticos, pressupondo ambos um desenvolvimento que não ocorre de forma espontânea, mas exige um contexto educativo adequado no qual o professor está diretamente implicado e pelo qual é responsabilizado, razão pela qual o ensino da leitura tem, até há pouco tempo, estado confinado aos professores que ensinam às crianças como se aprende a ler, independentemente do método que seguem (Esteves, 2013).

Em Portugal, as crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais precisamente o alfabeto latino, segundo um código ortográfico particular que é o do Português Europeu. A escrita não é uma forma de linguagem à parte. Os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala.

No 1º ano, nomeadamente nos dois primeiros períodos, a compreensão de textos não está ainda ao alcance dos alunos, sobretudo se os textos contiverem muitas palavras (mais de 5%) cujo significado eles desconhecem ou outras que não tiveram ocasião de

descodificar previamente (mais de 10%), razão pela qual a leitura em voz alta levada a cabo pelo professor se torna essencial no acesso à compreensão, sobretudo como mediador de significado.

Por outro lado, e para ter vontade de ler, a criança precisa de perceber o que é a leitura e quais as suas funções (Viana, 2002). Mais ainda, e hoje em dia, aprender a ler não se esgota no exercício mecânico de tradução de uma mancha gráfica num conjunto de sons, razão pela qual, atualmente, os grandes desafios que se colocam ao ensino da leitura são: ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios (Castanho, 2002).

Neste sentido, o estímulo à leitura deve ser sistemático e uma meta prioritária em países em via de desenvolvimento, a procura de novas técnicas e estratégias de motivação para a leitura deve ser alvo de pesquisas que visem a aproximação do livro ao leitor (Yunes, 1984). Na verdade, nas sociedades subdesenvolvidas o único lugar onde as pessoas têm acesso e contacto com os livros é a escola que, jamais substituindo os pais naquilo que lhes compete, serve de apoio aos futuros adultos nas complexas visões acerca do universo que vivem, pois a leitura não está relacionada apenas com textos, mas também com acontecimentos e vivências e com factos que sucedem nas entrelinhas perante os olhos de cada um e que, muitas vezes, não são realmente aquilo que aparentam ser (Freire, 1996).

Segundo Guthrie e Knowels, (2001, cit. por Mata, 2006), as atitudes motivacionais face à leitura, enquanto sentimentos relacionados com a leitura, levam a que o indivíduo procure ou evite situações de leitura, sendo que as experiências pessoais que cada criança vai vivendo em relação a esta tarefa, relacionam-se, diretamente, com as atitudes que esta vai desenvolver em relação a esta atividade.

Desta forma, é fulcral encontrar e fomentar práticas que estimulem a maximização da motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura, já que esta é instrumento chave na aprendizagem escolar.

3 | LEITURA EM VOZ ALTA: DO CONCEITO ÀS ESTRATÉGIAS

A leitura em voz alta tem sido alvo de definição por parte de autores vários. Assentando numa perspetiva mais construtivista, onde se apresenta como uma estratégia a que o docente recorre com vista à criação de espaços de leitura onde se podem partilhar ideias, ou numa perspetiva mais mecanicista, onde se assume como um método para avaliar as várias aprendizagens; autores há que propõem uma definição mais abrangente: “La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos.” (Cova, 2004, p.55).

Diferente da leitura silenciosa, que deverá ser entendida como o culminar de um

processo de aprendizagem inicial da leitura, que se faz com recurso à leitura em voz alta, esta assume-se como a chave para se alcançar uma fluência na leitura, representando uma micro-habilidade da compreensão leitora (Trapero, 2009).

Na verdade, a leitura em voz alta feita pelo adulto – professor, familiar, bibliotecário, leitor voluntário – é o melhor estímulo para fomentar o gosto pela leitura, o melhor caminho para levar a criança a querer ler por si própria, em suma, o alicerce da leitura autónoma (Castañeda, 2017).

Ler em voz alta deve, acima de tudo, constituir uma operação inteligente e não um trabalho mecânico. Se, por um lado, deverá haver momentos em que a leitura em voz alta sirva um propósito único como é o do prazer de ouvir alguém ler para nós, por outro, importa que haja espaço para a leitura em voz alta como mediadora do acesso à compreensão, essa que é o fim último de qualquer leitura. Para tal, deve o professor ser capaz de levar a cabo uma leitura em voz alta atenta e eficaz, ditada pelo próprio ritmo dos seus alunos que, durante a mesma, se encarregarão de o conduzir nesse propósito. Ler em voz alta deverá, por isso mesmo, ser também um espaço de leitura coletiva, não esquecendo nunca que aquela é um dos meios mais importantes no desenvolvimento da expressão oral, uma das habilidades fundamentais presentes na comunicação verbal (Trapero, 2009).

Segundo Leite (2013), a leitura em voz alta, especialmente quando mediada por um adulto, é fundamental, na medida em que, além de “estimular o apetite pela leitura [ao aluno]” (p.3), servirá como modelo para as suas leituras. Assim sendo, “se o adulto fizer uma leitura sentida e expressiva, a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto” (p. 3). Além disto, refere que a leitura em voz alta é também vantajosa, na medida em que permite ao aluno dar voz às histórias impressas e encarnar as personagens dos textos, contribuindo para o desenvolver das suas competências linguísticas e comunicativas e para o aumento da sua autoestima e autoconfiança. Além disto, a autora acredita que a sensibilidade para a importância da partilha com o outro de leituras é aumentada quando o aluno lê em voz alta, o que leva a que este tipo de leitura seja também conhecido como leitura solidária.

É neste sentido que se torna necessário que se estabeleçam estratégias para que se promova a leitura em contexto escolar, preparando-se atividades atrativas que captem a atenção dos alunos. As práticas de leitura em voz alta em sala de aula, assim conduzidas, de forma efetiva e sistemática, permitirão ao professor conhecer o nível de leitura de cada um dos seus alunos, intervindo atempadamente sempre que disso haja necessidade.

Mais, a escola tem a responsabilidade única de “realizar intervenções metódicas e sistemáticas, na compreensão, e no cultivo do prazer de ler. Se auxiliada por uma produção literária de bom nível, pode criar as bases de uma transformação necessária: o salto qualitativo em direção ao saber ler.” (Genovesi, 1993, p. 106).

Em suma, a leitura em voz alta, ao colocar o aluno em contacto com os livros, com diferentes tipologias textuais e suportes de leitura distintos, são bastante enriquecedoras,

na medida em que permitem aos alunos desenvolver competências como a compreensão de textos e o próprio gosto pela leitura.

4 | LER EM VOZ ALTA NA ESCOLA, EM FAMÍLIA E NA COMUNIDADE

Uma das dimensões mais significativas na leitura em voz alta, direcionada à crianças, é o facto de envolver as famílias e outros adultos de referência para a criança numa interação focada.

A leitura em voz alta, levada a cabo pelo professor é, por isso, e primeiramente, tida como um dos fatores mais influentes no desenvolvimento integral da criança, razão pela qual deverá constituir parte de qualquer programa de promoção da leitura (Cova, 2004).

A escola tem, assim, uma responsabilidade acrescida no que ao ensino e à prática da leitura em voz alta de textos diz respeito. Cabe à escola, em particular aos professores, o desenvolvimento de estratégias adequadas ao nível etário e interesses dos alunos, de forma a potenciar o seu interesse e envolvimento nas atividades de leitura (Sabino, 2008).

Porém, a leitura de textos não é uma atividade que se limite à sala de aula. É essencial estimular o aluno a ler em casa, a frequentar a biblioteca escolar ou outras bibliotecas, a levar livros emprestados para casa, a trocar livros com os seus colegas. Alarcão (2005) realça que o sucesso escolar e a integração social de cada indivíduo dependem do interesse e domínio da leitura, não deixando de parte o importante papel que desempenham a instituição escolar e a família como sendo os pilares na aquisição da componente motivacional que é a leitura.

Os pais ou encarregados de educação devem por isso ser envolvidos neste processo. É importante que a leitura seja acompanhada, desde cedo, pela família, em casa, nomeadamente a leitura em voz alta. A família é o contexto primordial de desenvolvimento da criança, sendo que a estimulação de certas competências e interesses, tais como o gosto e curiosidade pela leitura, é uma estratégia fundamental a desenvolver, nomeadamente através dos primeiros contactos com livros adequados à idade da criança e aos seus interesses, com a leitura de histórias, pela própria observação que as crianças fazem dos pais a lerem, entre outros, desempenhando um papel de preparação e estimulação para a aprendizagem formal da leitura (Mata, 2006; Sabino, 2008).

Por outro lado, há que ter em conta que as famílias partilham com as crianças afetos e vínculos que a escola não partilha. É esta vinculação com a família que permitirá à criança uma leitura significativa, porque de afeto. E é a prática da leitura em voz alta, por oposição à leitura silenciosa, que potenciará tal ligação. Na verdade, e sobretudo quando as crianças não são ainda capazes de ler de forma independente, é a leitura em voz alta, na voz do adulto, que mediará o acesso ao significado do que está a ser lido. Mais ainda, e quando os livros são mais extensos, é esta mediação que ajudará no prosseguimento da leitura e impedirá que a criança abandone o livro (Cova, 2004).

Mas estes não são os únicos benefícios da leitura em voz alta feita no seio da família. Embora a investigação a este propósito seja ainda diminuta, alguns estudos, levados a cabo sobretudo nos Estados Unidos, mostram que uma maior exposição à literatura e diversidade de géneros, o desenvolvimento da linguagem oral, pela troca de ideias, e uma maior fluência na leitura são, igualmente, ganhos conhecidos com a prática da leitura em voz alta em família. Com efeito, será unânime o reconhecimento de que um aumento do vocabulário, o exercício da prática da escuta ativa, o desenvolvimento de uma atitude positiva perante os livros e o estreitamento dos laços de afeto poderão, também, ser evidenciados como vantagens significativas de uma prática da leitura em voz alta em família (Cova, 2004).

Por outro lado, e se tivermos em conta o papel da comunidade na promoção de práticas efetivas de leitura em voz alta, facilmente se assumirá que quanto maior for o investimento do governo e da sociedade civil na organização e desenvolvimento de projetos de leitura, maior será a probabilidade de se formarem cidadãos competentes em leitura e, consequentemente, cidadãos realizados pessoal, profissional e socialmente (Almeida, 2007).

Efetivamente, a exposição regular da criança ao prazer do som da palavra desperta o desejo e a vontade de ler porque “a leitura em voz alta confere à leitura uma importância afetiva forte e indelével que contribui, em modo determinante, para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do prazer de ler” (Merletti, 1996, p.13).

A escola, a família e a comunidade têm assim um papel essencial na promoção da leitura, contribuindo para a criação de leitores eficientes, motivados e que partilham o gosto pelo conhecimento. Devem, por isso, ser criados momentos de colaboração entre professores, família e comunidade, com o intuito de promover a leitura e, assim, o sucesso escolar e pessoal dos alunos. À semelhança de outros comportamentos e valores, as crianças leem quando veem outras pessoas ler. É importante difundir o processo de leitura e torná-lo um hábito do quotidiano, deixando às crianças a liberdade de escolher os livros que querem ler e o momento ou o local onde o querem fazer (Santos, 2000).

5 | O PROJETO JÁ SEI LER – LEITURA EM VOZ ALTA

5.1 Apresentação do projeto

O projeto JÁ SEI LER: Leitura em Voz Alta, que teve início em janeiro de 2019, destina-se a crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, acompanhando-as ao longo do seu percurso de quatro anos no 1º ciclo do ensino básico. Desenvolve-se, pois ao longo de quatro anos letivos: 2018/2019; 2019/2020; 2020/2021 e 2021/2022.

O projeto tem como entidade promotora o ISEC Lisboa e decorre de uma parceria estabelecida com o Município do Entroncamento e o Plano Nacional de Leitura, que estabeleceram um protocolo de cooperação mútua que visa o melhor desempenho das

respetivas missões, aproveitando as potencialidades de cada um, e valorizando a ação de todos, atuando em três grandes eixos: (i) promoção de estratégias que fomentem a leitura em voz alta em sala de aula, com vista ao desenvolvimento de uma leitura fluente e compreensiva; (ii) desenvolvimento de hábitos de leitura partilhada em família, que conduzam a um sucesso pessoal e escolar; (iii) envolvimento com a comunidade, levando a uma sensibilização face à importância da leitura na construção individual e do futuro cidadão.

5.2 Objetivos do projeto

O projeto tem como objeto de estudo as práticas de leitura em voz alta realizadas em sala de aula, em família e em comunidade, tendo por base a premissa de que a promoção de tais práticas potenciará a competência leitora dos alunos envolvidos no projeto e, consequentemente, o seu sucesso académico, pessoal e social.

Assumem-se então como grandes objetivos deste projeto: (i) a promoção de estratégias que fomentem a leitura em voz alta em sala de aula, em família e em comunidade; (ii) o estudo do impacto que o projeto venha a ter nas práticas de leitura futuras das crianças do projeto e nas alterações de práticas leitoras das respetivas famílias; (iii) a sensibilização da comunidade para a importância da leitura em voz alta partilhada; (iv) a dinamização de ações de formação gratuita destinadas às famílias e à comunidade a propósito da importância da leitura em voz alta.

5.3 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente o ISEC Lisboa, em articulação com o Município do Entroncamento e com o Plano Nacional de Leitura, delineou as orientações-chave daquele que viria a ser um projeto conjunto de intervenção na leitura, com vista a um impacto significativo na competência leitora das crianças a envolver no projeto e nas práticas leitoras destas, das suas famílias e da comunidade. Seguiu-se a redação de um protocolo tripartido que sustentasse todo o trabalho a desenvolver ao longo dos quatro anos do projeto.

Após a versão final daquela que seria a proposta de projeto a desenvolver de forma articulada pelos agentes ISEC Lisboa, Município do Entroncamento e Plano Nacional de Leitura foi contactado o Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, bem como os estabelecimentos de ensino privados, a saber Escola Rumo ao Futuro e Jardim-Escola João de Deus, com vista à discussão do projeto e desenvolvimento conjunto do plano de atividades para o primeiro ano letivo do projeto.

Os participantes correspondem aos 185 alunos matriculados no 1º ano de escolaridade no concelho do Entroncamento, no ano letivo de 2018/2019.

Posteriormente, foi feita a apresentação pública do projeto aos encarregados de educação, seguindo-se a implementação do projeto nas oito escolas envolvidas no mesmo.

Com vista ao prosseguimento dos seus objetivos, o projeto enquadrou, inicialmente,

práticas efetivas de leitura em voz alta, a saber: implementação de 10' diários de leitura em voz alta em sala de aula, realizados pelo professor, e reforço, junto das famílias, da importância da leitura partilhada diária de 10' com a criança.

5.4 Primeiros Contributos do Projeto

Como grande contributo do primeiro ano letivo de funcionamento (2018/2019) do projeto há a destacar o envolvimento da escola, da família e da comunidade no desenvolvimento do mesmo.

Com efeito, as atividades desenvolvidas até ao momento permitiram o envolvimento de diferentes atores, situados nos diferentes espaços da relação triangular escola-família-comunidade. Na verdade, apesar de algumas atividades estarem previstas, desde a génese do projeto, à medida que este foi sendo implementado, originou, por parte dos vários atores envolvidos, a promoção de novas atividades e iniciativas. Atividades e iniciativas essas, originárias dos diferentes polos desta relação.

Os primeiros dois anos letivos do projeto contaram com as atividades que se apresentam de seguida:

1. Ofertas de livros às crianças (por parte do ISEC Lisboa, Município e empresas do concelho do Entroncamento);
2. Implementação de 10 minutos diários de leitura em voz alta em sala de aula;
3. Reforço, junto das famílias, da importância da leitura diária de 10 minutos com a criança
4. Organização de um espaço em sala de aula destinado ao LIVRO (que poderia ser uma prateleira, um baú, uma caixa, uma estante, etc.);
5. Dinamização de sessões de leitura em voz alta em parceria com a biblioteca escolar, a partir de um livro recomendado pelo PNL2027;
6. Dinamização de Semanas da Leitura com atividades à escolha, incluindo-se a dinamização de uma atividade de leitura em voz alta (exemplo: ler em coro para outra turma, ler em voz alta na comunidade, etc.);
7. Comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil (a 2 de abril) com leituras em voz alta das crianças, a propósito de um livro à escolha e celebração com leituras encenadas (organização do município do Entroncamento);
8. Sessão de Leitura pela Arte (*Com o Corpo também Lemos*) destinada às 8 turmas envolvidas no projeto (organização do município do Entroncamento);
9. Implementação do *Ler no Recreio* (organização do ISEC Lisboa e Escolas);
10. Oferta de livros para apetrechamento das bibliotecas escolares (por parte do PNL2027);
11. Concurso *A Minha Máscara é um LIVRO* (organização e dinamização do ISEC

Lisboa, Escolas, Município e PNL2027);

12. Exposição alusiva ao concurso (organização do ISEC Lisboa e Município);
13. Dinamização da página de Facebook do Projeto (criada a 24 de setembro de 2019) – atualmente com 591 seguidores
14. <https://www.facebook.com/JÁ-SEI-LER-Leitura-em-Voz-Alta-119661499429870>
15. Criação de desafios vários de leitura com oferta de livros aos vencedores;
16. Participação no Dia Mundial da Criança 2020, online, a convite do Município do Entroncamento, com o Desafio *Atreve-te a Ler!* <https://www.youtube.com/watch?v=dpWL-96AQ8k> (minuto 20,4')

Parece-nos, pois que a leitura, entendida como ferramenta primordial no acesso às demais aprendizagens, continua a representar, por parte dos agentes educativos, mas também das famílias e comunidade, um motivo de cuidado e investimento, razão pela qual, entende-se, os primeiros contributos foram tão significativos.

Estes primeiros contributos indiciam um envolvimento forte dos diferentes atores na promoção da leitura, na promoção do prazer de ler e reforçam a ideia veiculada por Mears (2017) de que é “preciso uma comunidade para criar um leitor”(p.1).

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (Coord.). (2005). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.

Almeida, A. R. (2007). Leitura em voz alta: uma experiência com crianças de três a dez anos de idade. **Praxis Educativa**, 2 (1), 27-32.

Castanho, G. (s.d.). **O ensino da leitura nas escolas do 2.º ciclo em Portugal: o contributo das bibliotecas públicas escolares**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta, en el hogar y en la escuela, a favor de niños y niñas. **Sapiens: Revista Universitaria de Investigación**, 5(2), 53-66.

Castañeda, A.. (2017). La lectura colectiva en voz alta como estrategia para formar lectores en el aula. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/136830724/La-Lectura-Colectiva-en-Voz-Alta-Como-Estrategia-Para-Formar-Lectores-en-El-Aula>.

Esteves, S. M. S. (2008). Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º Ciclo do ensino Básico. **Saber (e) Educar**. 13, 219-233.

Esteves, S. (2013). **Fluência na Leitura: Da Avaliação à Intervenção – Guia Pedagógico**. Viseu: Psicosoma.

Freire, P. (1996). Ler palavras, ler o mundo. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez.

Genovesi, G. (1993). Leggere oltre la scuola. In: G. Genovesi & P. Magari (org) **Leggere a scuola e oltre**, Ferrara, Corso Editoreb.

Lages, M. (2007). **Os estudantes e a leitura**. Universidade Católica, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Leite, S. A. (2013). **A leitura em voz alta como sonho desperto**. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, Portugal.

Mata, L. (2006). **Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita**. Porto: Porto Editora.

Mears, S. (2017). **It takes a community to raise a reader: Autism friendly libraries**. IFLA World Library and Information Congress, 83rd IFLA General Conference and Assembly, Wrocław, Poland.

Merletti, R. V. (1996). **Leggere ad alta voce**. Milano: Mondadori.

Plano Nacional de Leitura (s.d.). **Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora da leitura – 1.º Ciclo**. Lisboa: Ministério da Educação.

Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación**, 45/5, 1-11.

Santos, E. (2000). **Hábitos de Leitura em crianças e jovens**. Coimbra: Quarteto Editora.

Santos, M. L. (2007). (coord.). **A leitura em Portugal**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Trapero, M. D. (2009). La importancia de la lectura en voz alta. **Innovación y Experiencias Educativas**, 16.

Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler por fruição. **Ler em Família, Ler na escola, Ler na Biblioteca: Boas práticas**. Silva, C.V. da, Martins M. e Cavalcanti, J. (org.). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31568/1/Ler%20com%20Compreensao%20para%20ler%20por%20frui%C3%A7%C3%A3o.pdf> [Acedido em 20/06/2019]

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). **Leitura: da aprendizagem informal à aprendizagem formal**. Porto: Edições Asa.

Yunes, E. (1984). **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas**. Rio de Janeiro: Antares.

SOBRE O ORGANIZADOR

ELÓI MARTINS SENHORAS - Professor associado e pesquisador do Departamento de Relações Internacionais (DRI), do Programa de Especialização em Segurança Pública e Cidadania (MJ/UFRR), do Programa de MBA em Gestão de Cooperativas (OCB-RR/UFRR), do Programa de Mestrado em Geografia (PPG-GEO), do Programa de Mestrado em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF), do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPG-DRA) e do Programa de Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Economia. Graduado em Política. Especialista pós-graduado em Administração - Gestão e Estratégia de Empresas. Especialista pós-graduado em Gestão Pública. Mestre em Relações Internacionais. Mestre em Geografia - Geoeconomia e Geopolítica. Doutor em Ciências. *Post-Doc* em Ciências Jurídicas. *Visiting scholar* na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na University of Texas at Austin, na Universidad de Buenos Aires, na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México e na National Defense University. *Visiting researcher* na Escola de Administração Fazendária (ESAF), na Universidad de Belgrano (UB), na University of British Columbia e na University of California, Los Angeles. Professor do quadro de Elaboradores e Revisores do Banco Nacional de Itens (BNI) do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) e avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Professor orientador do Programa Agentes Locais de Inovação (ALI) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RR) e pesquisador do Centro de Estudos em Geopolítica e Relações Internacionais (CENEGRI). Organizador das coleções de livros Relações Internacionais e Comunicação & Políticas Públicas pela Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem como colunista do Jornal Roraima em Foco. Membro do conselho editorial da Atena Editora.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno 5, 18, 40, 41, 43, 47, 48, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 69, 75, 76, 77, 78, 87, 129, 139, 143, 169, 171, 172

Análise do discurso 80, 83, 84, 113, 122

Aprendizagem 2, 6, 8, 10, 18, 36, 40, 41, 43, 48, 54, 56, 57, 59, 62, 63, 70, 72, 73, 74, 78, 86, 90, 98, 100, 104, 107, 126, 132, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 144, 150, 151, 152, 161, 163, 169, 170, 171, 172, 177

Arte 40, 46, 56, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 82, 83, 93, 95, 104, 106, 115, 118, 147, 175

Artes visuais 64

B

BNCC 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 71, 74, 75, 76, 77, 79

C

Cartoons 71, 72, 74, 76, 77

Cidadania 8, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 82, 97, 98, 99, 125, 159, 178

Cinema 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 93, 104, 107, 108, 110

Comunidade 8, 12, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 46, 82, 97, 130, 164, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 176

Conscientização 50, 51, 53, 55, 78, 124

Criança 53, 55, 76, 77, 97, 126, 132, 133, 147, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176

Criticidade 74, 124, 125, 133

Cultura 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 27, 47, 73, 74, 76, 78, 81, 82, 83, 90, 91, 100, 107, 110, 119, 123, 134, 145, 147, 151, 155, 156, 159, 165, 166

Currículo 8, 9, 56, 63, 64, 65, 73, 79, 144

Curso técnico 24, 37, 57, 67

D

Dança 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 32, 33, 64, 119

Descarte 50, 52, 53, 54

Discurso 59, 74, 80, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 108, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 157

Docente 41, 68, 70, 92, 93, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 150, 170

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,

73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 86, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 146, 151, 152, 154, 155, 159, 160, 166, 167, 172, 174, 177, 178

Educação física 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 60, 76, 77

Educadores 38, 39, 40, 42, 43, 45, 47, 57, 68, 94, 126, 151, 154, 177

Ensino 1, 6, 8, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 22, 40, 41, 43, 48, 49, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 85, 86, 87, 92, 97, 98, 108, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177

Ensino fundamental 1, 6, 8, 63, 71, 78, 80, 86, 98, 127, 132, 133, 134, 149, 152

Ensino técnico 56, 57, 135, 137, 140, 142, 148

Entretenimento 18, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 162

Escola 2, 3, 8, 26, 27, 28, 34, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 60, 65, 66, 68, 70, 77, 86, 93, 98, 103, 108, 126, 127, 129, 130, 133, 134, 137, 142, 144, 145, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178

Esporte 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 70, 76, 106

Ética 49, 75, 92, 93, 94, 98, 108, 126, 146, 147

Experiência 19, 27, 36, 37, 38, 49, 53, 58, 65, 66, 68, 69, 99, 124, 136, 141, 158, 159, 161, 167, 176

F

Família 18, 77, 82, 83, 97, 98, 121, 147, 160, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 177

Fantoches 50, 53

Feminino 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122

Formação 5, 18, 23, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 58, 63, 64, 70, 74, 77, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 106, 113, 121, 123, 126, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 150, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 163, 164, 165, 174, 176, 177

Fronteiras do pensamento 92, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 103, 116

G

Gênero textual 71, 72, 74

H

Hip-Hop 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10

Humanização 124, 133, 151, 160

I

Imaginário 89, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 126, 133, 134, 146, 162

Indígena 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Infantil 8, 24, 26, 63, 66, 95, 96, 97, 101, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 147, 175
Internet 95, 101, 102, 105, 125, 127, 129, 132, 133, 162, 165

L

Lazer 7, 10, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 64
Leitor 71, 74, 77, 78, 79, 96, 112, 121, 122, 126, 132, 140, 143, 147, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 171, 176, 177
Leitura 12, 16, 21, 22, 40, 41, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 89, 96, 97, 98, 99, 100, 108, 119, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177
Livro 8, 29, 46, 60, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 96, 117, 118, 126, 127, 132, 133, 140, 147, 151, 152, 156, 158, 159, 160, 164, 165, 168, 170, 172, 175
Lixo 50, 51, 53, 54, 55

M

Meio ambiente 50, 52, 53, 75
Monteiro Lobato 92, 93, 95, 106, 108
Mulher 103, 105, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123
Música 4, 5, 9, 40, 43, 46, 64, 65, 83

O

Orientação 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 36, 75, 113, 115, 120, 138, 160, 163

P

Pibid 50, 51, 53, 56, 69, 145
Plástico 50, 52, 54, 55
Professor 40, 41, 47, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 81, 86, 92, 96, 97, 101, 102, 103, 106, 107, 129, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 155, 158, 160, 161, 163, 164, 169, 170, 171, 172, 175, 178

Q

Qualidade de vida 12, 24, 25, 31, 35, 36, 159

R


Resíduos 50, 51, 54

S

Saúde pública 124, 130

T





Teatro 50, 53, 54, 56, 57, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

5

 **Atena**
Editora
Ano 2021

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

5

 **Atena**
Editora
Ano 2021